EDUCACIÓN TEOLÓGICA DESDE LA REALIDAD

El concepto de *realidad* del modelo de educación teológica por extensión de F. Ross Kinsler y sus aportes actuales.

Por Moisés Israel Medrano Garay

En cumplimiento parcial de los requisitos para optar al grado de Maestría en Ciencias Teológicas
Prof. Guía Dr. Edwin Mora Guevara PhD.

UNIVERSIDAD BIBLICA LATINOAMERICANA
San José, Costa Rica
16 de abril del 2013

EDUCACIÓN TEOLÓGICA DESDE LA REALIDAD:

El concepto de realidad del modelo de educación teológica por extensión de F. Ross Kinsler y sus aportes actuales.

Tesis
Sometida el 16 de abril del 2013 al cuerpo docente de la Universidad Bíblica Latinoamericana en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al grado de Maestría en Ciencias Teológicas por:

Moisés Israel Medrano Garay.

Tribunal integrado por:

MSc. Mireya Baltodano (Decana)

Dr. Edwin Mora Guevara, PhD. (Guìa)

MSc. Ruth Mooney (Dictaminadora)

Dra. Genilma Boehler (lectora)

Dr. Martín Hoffmann (lector)

Dedicatoria

A Corinna Lobenwein por su amor,
compañía, apoyo y presencia.

Con gratitud

A Dios quien me ha acompañado siempre.
A mi padre, por su inagotable apoyo.
A mi profesor guía, Edwin Mora por su dirección.
A Nidia Fonseca, Martín Hoffman, Ruth Mooney y Pieter Frick, por sus observaciones.
A la familia Lobenwein, a Roxana Abarca. Y a todos aquellos y aquellas que contribuyeron a que este trabajo fuese posible.

CONTENIDO

INTRODUCCION..... xi

CAPÍTULO

1. La Educación Teológica por Extensión en F. Ross Kinsler: delineación del Modelo..... 1
1.1 El ambiente socio-histórico en el que se origina la ETE: un esbozo
1.2 La Educación a Distancia: un modelo educativo predecesor
1.3 El modelo de educación teológica por extensión en Kinsler: elementos característicos

2. El concepto de la *realidad* en la perspectiva de Ross Kinsler de la ETE..... 47
2.1 El concepto de lo real o la realidad en Kinsler
2.1.1 El carácter dinámico, plural y contingente de la realidad
2.1.2 El carácter integral de la realidad: el pragmatismo instrumental

3. La *realidad* de la educación teológica liberadora actual: Aportes y límites de la concepción de Kinsler..... 94
3.1 El momento actual: El "nuevo contexto" o "ambiente"
3.2 Aportes y limitaciones de la realidad en Kinsler
3.3 Pistas epistemológicas a potenciar y prevenir en un conocimiento teológico liberador

Conclusión..... 135

Apéndice..... 139

Bibliografía..... 140

Introducción

Detrás de cada modelo educativo hay una comprensión de ser humano y de cómo éste adquiere conocimiento o logra aprendizaje. Especialmente en el caso de modelos educativos teológicos esta comprensión va "más allá", en tanto en ellos está en juego no sólo el entendimiento de lo humano; más aún, entra en juego el cómo se adquiere el conocimiento y se logra el aprendizaje (y el aprehender) de aquello que llamamos "Dios", "lo inefable", "lo divino", "diosa", con todo lo que ello implica en términos de la praxis social y humana.

En Ross Kinsler, hay un gran interés por un tipo de educación teológica[1] que se realice desde la realidad, desde la vida y la cotidianidad de los y las estudiantes. Es gracias a ese concepto que adquiere forma, en el autor, su modelo de educación teológica por extensión (ETE).[2]

1. Definición y delimitación del Tema

1.1 Definición

La presente investigación analiza el concepto de realidad del modelo de educación teológica por extensión de F. Ross Kinsler. Se trata de un análisis que se realiza en la dimensión social, pedagógica y teológica de dicho modelo – aunque se centra más en lo teológico – en su fundamento epistémico,[3] con el fin de definir dicho concepto y ver el aporte (y límite) de este para una educación teológica liberadora actual.

---

[1] Las iniciales ET las utilizamos para sustituir la expresión "educación teológica", cada vez que esta aparezca.

[2] En adelante cada vez que hablemos de la educación teológica por extensión utilizaremos las iniciales ETE.

[3] Para nosotros la epistemología es el "estudio de cómo el conocimiento humano es obtenido, sus bases, formas y criterios". En Donald K. McKim. *Westminster Dictionary of Theological Terms*, Lousville, Westminster John Knox Press, 1996, 91. La traducción es propia.

1.2 Delimitación

La investigación es de tipo bibliográfica-hermenéutica.[4] Se limita al estudio exclusivo de las publicaciones del autor donde se explicita su modelo de educación teológica por extensión[5] – lo cual no excluye hacer revisión de otras publicaciones o escritos de Kinsler, que arrojen luz sobre las concepciones epistemológicas del mismo.

De cualquier manera, nos enfocamos específicamente en aquellas obras y artículos del autor, escritas entre los años 60's y 80's,[6] donde hace referencia explícita a su propuesta de educación teológica por extensión. Las áreas en las que incurrimos en la presente investigación serán, por lo tanto, la filosofía y la teología. Se pretende, de tal modo, hacer un aporte teórico[7] a la teología práctica.[8]

---

[4] Sin embargo, en esta investigación también nos pareció interesante apoyarnos del "pensamiento vivo" del autor respecto a su comprensión de la ETE como un todo y, especialmente, respecto a su concepción de la realidad, según la recuerda él. Esto nos sirve para contrastar su visión, en retrospectiva, de la realidad – junto con los conceptos involucrados – con lo dicho en sus publicaciones; además, aunque no sea el objetivo del presente trabajo, permitiría tomar nota de posibles giros, o cambios, en el pensamiento del autor, respecto a aquellas concepciones. Para ello, elaboramos una "entrevista abierta" al autor – la cual se realizó vía correo electrónico – hecha a manera de cuestionario por el investigador, y enviada a aquel para tales efectos. Cf. Ross Kinsler, entrevistado por Moisés Medrano: San José, Costa Rica, 14 de diciembre de 2014. Correo electrónico. De aquí en adelante citaremos este documento así: Ross Kinsler, "entrevista abierta".

[5] Respecto a las publicaciones a las que nos referimos en esta parte, cf. *Infra*, xviii.

[6] Es en este período, principalmente, que Kinsler delineará los elementos que constituirán la "nueva alternativa" en educación teológica – y que se mantendrán sin mucha variación en el resto de sus publicaciones, de períodos posteriores. Ese "período de constitución" y "crecimiento" tiene sentido en tanto: 1) Hay una urgencia y necesidad, para los propulsores de la ETE, de brindar los aspectos "formales" y "conceptuales" de la ETE a aquellas instituciones e iglesias que han asumido el desafío de la *extensión* en la educación teológica – las que, según atestiguan ellos mismos, y sus escritos, son muchas – y una necesidad en consolidar el movimiento; 2) Es en este período donde la ETE se verá beneficiada de la experiencia de Kinsler como, primeramente, parte de la facultad del Seminario Presbiteriano de Guatemala (1963 – 1977) – donde vio su inicio la ETE – y, en segundo lugar, por la experiencia de nuestro autor como Asistente del director del Programa de Educación Teológica (PET) del Consejo Mundial de Iglesias (CMI) (1977 – 1983). De cualquier modo, nosotros hemos seleccionado el período en cuestión debido a la "homogeneidad histórica" (marco histórico mayor) de las tres décadas en que se origina y desenvuelve el modelo ETE en Kinsler: el conflicto mundial entre "comunismo" y "capitalismo" que se dio en llamar "Guerra Fría".

[7] Para nosotros, no hay separación absoluta entre teoría y práctica. La teoría es un momento de la praxis humana histórica. Tradicionalmente se le entiende como un ejercicio de abstracción y conceptualización, donde se ponen en relación un conjunto de proposiciones, en un campo científico específico, y desde la cual unas proposiciones son derivadas de otras de manera no contradictoria. En esta comprensión, no se reconoce a la teoría como un producto, en último término, de la división del trabajo en la sociedad, que tiene función social. Nosotros seguimos

2. Justificación

La investigación de este tema nos interesa por las siguientes razones:

2.1Por el interés personal por encontrar teorías y conceptos que coadyuven al desarrollo de una educación teológica actual y contextual en perspectiva liberadora.

2.2 Por las implicaciones prácticas que tiene toda teoría, en el quehacer humano, especialmente en el campo de la teología y la educación.

2.3 Por la importancia práctica que tiene la realidad en la educación teológica en Latinoamérica y el Caribe, en la actualidad. El modelo de ETE de Kinsler, es el pionero y uno de los más influyentes de este tipo de educación teológica; en él es central y fundamental la "realidad" para la configuración del modelo como un todo.

2.4 Por la importancia teórica que reviste el análisis del concepto de realidad en Kinsler – análisis nunca hecho hasta el momento – lo cual contribuye no solo a comprender el uso y significado de aquella en el autor, sino, además a la mejor comprensión y fundamentación de los modelos de educación teológica contextual en la actualidad.

---

la comprensión de Max Horkheimer sobre la teoría. Al respecto, Max Horkheimer. *Teoría crítica*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1968, 223 – 261.

[8] Somos conscientes del problema conceptual y práctico que envuelve la distinción de la teología entre "teología sistemática" y "práctica". Tal división tendría tras de sí unos presupuestos epistémicos que la situarían a una respecto a la otra en alguno de los "dos polos": la práctica o la teoría. Esta distinción nos parece innecesaria. Ahora, hay quienes prefieren el término "teología práctica" sobre "teología pastoral", por ver en el primero un concepto más abarcante e integral: no separa teoría y práctica. Así, por ejemplo, Matthias Preiswerk Él nos dice: "La Teología Práctica es una teología de la praxis de las iglesias y de las y los seguidores de Jesucristo en un contexto determinado"… "La teología práctica tiene un alcance hermenéutico y metodológico mayor que el de la Teología Pastoral y la incluye a su vez…La Teología Práctica va más allá de la forma en que cada iglesia y tradición entiende su propia vocación y sus genuinos desafíos pastorales; por ende, su perspectiva es más abarcadora y más ecuménica"… "[Teología Práctica] se refiere siempre a una acción pensada, comprometida y reflexionada. Por lo tanto no se opone a teórico y va mucho más allá de un recetario de fórmulas pastorales o de la aplicación de unos principios bíblicos o sistemáticos propias de otras disciplinas". En Matthias Preiswerk. *Contrato Intercultural. Crisis y refundación de la educación teológica*. Quito, CLAI-Sinodal, 2011, 128. Sin embargo, por lo menos en cuanto al interés de no separar teoría de práctica, el concepto de "teología pastoral" lo consigue para sí. Porque, se afirma que la "teología pastoral" es fundamentalmente teología. Sobre esto último cf. Julio A. Ramos Guerreira. *Teología Pastoral*. Madrid, BAC, 1995, 8 – 15. Por nuestra parte, utilizaremos el término "Teología Práctica" en el sentido brindado por Preiswerk.

3. Planteamiento del Problema[9]

3.1. Enunciado del problema

La educación teológica se comprende y efectúa de diferentes maneras, en la actualidad. Esto responde a diferentes factores.[10] Se puede afirmar sí que, en la comprensión y práctica de algunos, ella es un quehacer académico y científico "desinteresado", que se realiza en centros especializados de estudio y se dedica a la reflexión sobre Dios en su carácter de absoluto – aunque siempre en tal reflexión se guarde relación con lo temporal. Para otros, por el contrario, ella es un quehacer cuya función es servir a la fe y el crecimiento de la iglesia – donde lo "absoluto", en muchos casos, no es objeto de discusión.

En Latinoamérica y el tercer mundo, la educación teológica, en general, se entiende mayormente como educación teológica contextual. Es decir, como una educación que se realiza desde las situaciones y problemáticas humanas (sociales, culturales y políticas) locales y cotidianas; que se realiza desde la realidad de la vida de las diferentes comunidades y personas, en el lugar donde estas se ubiquen.

Ross Kinsler es uno de los pioneros en educación teológica contextual. Su modelo de extensión – cuyos orígenes se encuentran en el Seminario Presbiteriano guatemalteco de la década de los años 60's – ha tenido, en la historia de la educación teológica en Latinoamérica y del mundo, un gran impacto y aceptación generalizados, debido especialmente a esa manera de comprender y proponer este quehacer: como uno que debe responder a los desafíos de la realidad, en el "horizonte del reino de Dios".

---

[9] En esta sección seguimos a César Agusto Bernal en su comprensión de lo que es el "planteamiento del problema". Según él "en investigación, problema es todo aquello que se convierte en objeto de reflexión y sobre el cual se percibe la necesidad de conocer y, por lo tanto, de estudiar". Ahora bien, plantear un problema de investigación significa enunciar el problema y formularlo. Cf. Cesar Agusto Bernal. *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. 2ª. ed. Pearson Educación. México D.F., 2006, 81 – 95. Nosotros agregamos el inciso 3.3, el cual no aparece como tal en Bernal, aunque sí las preocupaciones que se incluyen en el mismo también aparecen en este autor.

[10] Factores que no exponemos aquí por escapar ello a los objetivos del presente trabajo, y por la falta de tiempo y espacio. Algunas pistas de esto pueden encontrarse en Matthias Preiswerk, *Contrato Intercultural*, 2011, 80 – 108.

Es en este punto donde adquiere gran importancia la reflexión y análisis del concepto realidad, tal y como nos lo proponemos en el presente trabajo. Ella es central y fundamental en la visión de la educación teológica de nuestro autor y en todos aquellos esfuerzos que siguen o se inspiran en su modelo; Sin embargo, siempre ella es asumida: nunca significada o definida; es decir, nunca se pregunta por el concepto mismo de realidad en la visión de Kinsler en su modelo de ETE.

Ahora bien, dar por asumida la realidad no significa que no exista un concepto o significado de ella, esto es así tanto para el modelo de ETE de nuestro autor, como para cualquier otro modelo: Todos tenemos una manera de comprender la realidad, aunque no seamos conscientes de ello; tal comprensión afectará la manera en que vivimos y pensamos cotidianamente (y viceversa). En nuestro autor dicho concepto, desde un punto de vista epistemológico, está dado implícitamente a través de diferentes referencias a "la realidad" y se manifiesta de manera especial en los aspectos sociales, teológicos y pedagógicos destacables en su modelo.

Es así, entonces, que la educación teológica contextual antes, si no al mismo tiempo, de preocuparse por los "tipos apropiados" de pedagogías y teologías que son relevantes para el desarrollo de procesos actuales de educación teológica en perspectiva liberadora,[11] y de plantearse el asunto de los contenidos, métodos y "cursos" (disciplinas), teológicos y pedagógicos, que contribuyen al desarrollo de procesos actuales de tal tipo, debería cuestionarse su comprensión de la realidad.

Todo lo anterior, entonces, nos hace tomar conciencia de la importancia fundamental del concepto en cuestión para la elaboración de modelos y procesos de educación teológica contextual, en general, y en la perspectiva de nuestro autor, en particular.

3.2. Formulación del problema

En esa perspectiva, la pregunta problema específica que guía la presente investigación es la siguiente: ¿Cuál es el concepto de realidad de la propuesta

de ETE de Kinsler y su aporte (y limitación) actual para una educación teológica en sentido liberador? Responder esta cuestión se convierte así en nuestro problema de investigación, y en uno urgente.

Nuestra pregunta-problema es asunto primordial y urgente de abordar, especialmente si se toma en cuenta que detrás de cada acción humana, incluyendo la educativa y teológica, no sólo hay una teoría,[12] sino que cada teoría sirve a ciertos fines;[13] todo lo cual le da o no un carácter liberador a dichas teorías, en dependencia de cuales sean estas.

Por otra parte, nuestro problema de investigación responde a una preocupación presente ya en el mismo Kinsler, pues, tal y como él lo dice: "La ETE debe someterse a la misma crítica rigurosa que ha sido aplicada a otras formas de educación teológica".[14]

3.3. Sub-problemas

De la pregunta anterior (pregunta-problema) surgen estas otras:

---

[11] Para una ejemplificación de este tipo de cuestión, con su énfasis en la práctica, en Kinsler, cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 3 y 4.

[12] Detrás de toda acción, más aún la educativa, existe una teoría, seamos o no conscientes de ello, según lo manifiesta Paulo Freire en su ensayo *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México D.F., Siglo XXI, 1973, 42. Por otra parte, nosotros no asumimos como hecho la separación entre teoría y práctica. Así que, pese a que nuestro problema de investigación se plantea como teórico, en el fondo siempre hay una preocupación e implicación práctica que le es inherente y que está presente dialécticamente. Así, por ejemplo, debe considerarse que cualquier reorganización o cuestionamiento de las instituciones de la educación teológica ("asunto práctico"), se hace sobre la base de unos presupuestos teóricos epistémicos, los cuales suministran no sólo los fundamentos teóricos de aquellas, sino los prácticos tales como: la organización interna de la teología (¿cuáles cursos, métodos, etc., le son pertinentes?), los programas adecuados de educación teológica, la facultad teológica en la Universidad (su sentido), etc.

[13] Así por ejemplo, la cuestión fundamental de la teología se puede plantear en dependencia de cómo se encaren cuatro cuestiones: 1) Su contenido (s) u objeto de estudio, 2) Su método, 3) Su justificación (importancia y supuestos) y 4) Su fin. Respecto de esto último, estamos de acuerdo con Víctor Martínez en afirmar que toda forma de teología o de discurso teológico sirve a ciertos fines. Así, pues, la pregunta que cabe hacerse, en referencia a lo anterior, es: ¿A quién o qué sirve la teología? En palabras de Martínez, "[e]l interés que impulsa el conocimiento y lo que se quiere con él se tornan aquí un asunto primordial. ¿Teología para qué? Y dado que el saber es poder, la pregunta se pudiera expresar mejor en términos de relaciones de poder: ¿A favor de quién y a favor de qué se está cuando se hace teología?" en Víctor Martínez, "Consideraciones en torno a los métodos, a los sujetos y a los lenguajes en teología", *Teología Xaveriana* 153 (2005), 18. Esto mismo se puede decir de cualquier disciplina científica o ciencia, incluyendo la Ciencia Educativa.

[14] Cf. F. Ross Kinsler, *Ministry by the people*, 16; también, Ross F. Kinsler, *The extension movement in theological education*, 4. La traducción es propia.

- ¿Cuál es el contexto de nacimiento (ambiente socio-teológico-pedagógico) de la ETE, de Kinsler?
- ¿Cuáles son las características generales de la propuesta específica de educación teológica por extensión del autor?
- ¿Qué concepto de la *realidad* se encuentra en la perspectiva sobre la ETE, en Kinsler?
- ¿Cuál es el aporte (y límite) actual del concepto de realidad de Kinsler para una educación teológica liberadora?

4. Objetivos

Según el problema de estudio propuesto formulamos los siguientes objetivos: general y específicos:

4.1 Objetivo General

Analizar el concepto de *realidad* en la propuesta de ETE de F. Ross Kinsler y sus aportes-limitaciones actuales para la educación teológica en perspectiva liberadora.

4.2 Objetivos específicos

4.2.1 Describir el contexto ("ambiente" socio-histórico, teológico y educativo) de nacimiento del modelo de ETE, de F. Ross Kinsler.

4.2.2 Caracterizar la propuesta general de la ETE en Kinsler.

4.2.3 Definir el concepto de *realidad* del modelo de ETE de Kinsler.

4.2.4 Mostrar el aporte (y las limitaciones) del concepto de realidad de Kinsler para el conocimiento teológico liberador.

5. Metodología

Con el fin de cumplir con los objetivos propuestos, nos planteamos la metodología de la siguiente manera: La metodología de la investigación se basa en el método científico. El método, en ciencias, se refiere a una forma organizada de obtener el conocimiento o de dar sentido y significado a una realidad (textual, fenoménica), que se institucionaliza por la respectiva

comunidad científica. Aquella forma de realizarse hace de él algo plural: lo enfoca cuantitativa o cualitativamente.[15]

Nuestra investigación tiene un enfoque cualitativo-hermenéutico[16] y es de tipo bibliográfica: Se basa exclusivamente en el análisis de publicaciones realizadas por F. Ross Kinsler, en revistas y libros (de autoría propia o compartida), de un período específico (años 60's – 80's),[17] que contribuyan a develar el fundamento epistemológico de su perspectiva social, pedagógica y teológica y, desde ahí, definir su concepto de realidad y mostrar cómo éste aporta a una educación teológica en perspectiva liberadora, hoy.

---

[15] Es un debate siempre actual ese respecto a la cuestión del carácter científico o no de la Teología; de si sólo existe una única manera de hacer ciencia; y de si las diferentes teologías existentes son o no científicas y se corresponden con "el método científico". Las respuestas que se den a las cuestiones anteriores van a depender siempre del concepto de "lo científico" que utilicemos: si lo científico se relaciona o no con el método empírico positivista cuantitativo o con aquel de carácter cualitativo que corresponde a las ciencias histórico-hermenéuticas. Al respecto cf. Victor Martínez, "Consideraciones…", 16. Para una exposición detallada sobre este debate y su desarrollo histórico véase Wolfhart Pannenberg. *Teoría de la Ciencia y Teología*. Madrid, Libros Europa, 1981, 37 – 235. Para una comprensión amplia del método empírico con enfoque cuantitativo véase Fred N. Kerlinger y Howard B. Lee, *Investigación del comportamiento*, 3ss.

[16] Para una comprensión amplia del origen y desarrollo histórico de la hermenéutica y su uso en la teología cf. Emerich Coreth. *Cuestiones fundamentales de Hermenéutica*. Barcelona, Herder, 1972, 7 – 63, 193 – 259; Cf. también Rosino Gibellini. *La Teología del Siglo XX*. Santander, Sal Terrae, 1998, 63 – 89. Respecto al concepto específico de "hermenéutica analógica" como punto intermedio entre la diversidad o unidad del conocimiento, cf. Mauricio Beuchot. *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. 4ª. Ed. México D.F., ITACA, 2009, 11 – 63.

[17] Nos referimos fundamentalmente a los artículos y obras publicadas siguientes: "The Extensión Center: General Orientation" y "The extensión Center: Specific Instructions", ambos escritos por Kinsler en la década del 60, y publicados en la obra de Ralph D. Winter (Edr.). *Theological Education by extensión*. Pasdena, William Carey Library, 1969; F. Ross Kinsler. *The Extensión Movement in Theological Education: A call to the renewal of the ministry*. Pasadena, C.A., William Carrey Libray, 1977: aquí se contienen una serie de artículos donde se explicitan los conceptos fundamentales y el estado general del movimiento y concepto de extensión; F. Ross Kinsler (Edr.). *Ministry by the People*. Geneva, World Council of Churches, 1983: esta obra nos brinda unos valiosos reportes sobre lo que está pasando con la ETE, en diferentes latitudes del planeta, al momento de la publicación del mismo, también nos ofrece conceptos fundamentales que constituyen la ETE en Kinsler; "Kairos en la Educación Teológica", *Vida y Pensamiento* 2, vol. 8 (1988), pp. 16 – 29: valioso artículo, también publicado por la CELEP en sus *Series: Ensayos Ocasionales* de 1989, donde el autor nos comparte algunas perspectivas-conceptos de la ETE, entre otras cosas, del momento; *Iglesia, Comunidad y Misión*. San José, SEBILA, 1992; "Por un mundo donde quepan todos: La formación bíblico-teológica al servicio de la vida", *Vida y Pensamiento* 1, vol. 18 (1998), pp. 16 – 33; *Shalom, Salud, Salvación. Pastoral de la Espiritualidad*. San José, SEBILA, 2002; "Doing Ministry for a change. Theological Education for the twenty-first century", *Ministerial Formation* 108 (2007), 4 – 13: este artículo fue originalmente publicado en el volumen 6 del *TEE Journal* de 2006 y reproducido, con permiso, en el *Ministerial Formation*.

No se intenta hacer historia o cronología de la educación teológica por extensión, en la concepción de Kinsler. Más bien, como se mencionó anteriormente, queremos interpretar el material bibliográfico disponible (publicaciones), del autor.

Así, pues, analizamos la obra en cuestión intentando, en principio, comprender su modelo, ubicándolo en el contexto ("ambiente") socio-histórico de nacimiento. Una vez realizado esto, se pasa a describir con cierto detalle el modelo en sí. Juntos, en relación dialéctica, contexto y modelo (descrito), nos darán un primer nivel de comprensión de la propuesta educativa-teológica de Kinsler.

Un segundo nivel de comprensión se obtiene de la definición de su concepto de realidad, el cual se consigue al identificar el fundamento epistemológico del modelo. Dicho concepto no está definido en las publicaciones que hacen referencia a aquel modelo, pero se deja ver en diferentes formas en ellas; específicamente se manifiesta las dimensiones social, pedagógica y teológica presentes en la perspectiva del autor sobre la ETE.

El punto final de nuestro trabajo se refiere al aporte del concepto de realidad de Kinsler para la educación teológica actual en perspectiva liberadora. Lo que significa que deberemos tomar en cuenta los aportes y limites del concepto de realidad del modelo de ETE de Kinsler, en relación con "comprensiones actuales" de la realidad, con todo lo que ello implica para la educación teológica liberadora.

De tal modo, la presentación de los capítulos se hará de la siguiente manera: **En el primero**, respondemos al asunto de cuál es la propuesta de educación teológica por extensión de Ross Kinsler. Se trata, entonces, de una descripción general de la misma (los elementos que la caracterizan o componen), pero poniéndola en un "marco contextual" apropiado respecto a las corrientes educativas y teológicas ("modas" o "ambientes" pedagógicos-teológicas) y la coyuntura social del momento en que se origina.

En segundo lugar, definiremos el concepto de realidad del autor. Para ello partiremos, en el análisis, de sus referencias a la realidad, en general, pero, en específico, del análisis de sus dimensiones pedagógica, teológica y social, en su fundamento epistémico; lo cual, como se verá, nos llevará a ver que él autor posee un concepto pragmático de la realidad – la cual, en último lugar, tiene su fundamento epistémico en la experiencia.

En tercer y último lugar, mostramos el aporte (y limitaciones) del concepto de realidad del autor, para una educación teológica actual en perspectiva liberadora. Aquí, últimamente, lo que interesa es proponer pistas de reflexión de una realidad para el desarrollo de procesos educativos teológicos actuales con carácter liberador.

6. Laguna y originalidad

Como ya se señaló,[18] con la presente investigación se quiere hacer un aporte teórico a la teología práctica. Se trata de un intento de acercarse a la cuestión – general – de cómo hacer educación teológica hoy, en sentido liberador. Cuestión que, por lo demás, no constituye nuestro problema de estudio – aunque ella se encuentra como horizonte de él, como "un faro en la lejanía", por no decir que está en el fondo de nuestras preocupaciones.

Ahora bien, es interesante que, pese a la importancia que ha tenido la propuesta de ETE de Ross Kinsler en Latinoamérica y el Caribe, y en diferentes partes del mundo, no encontremos investigación alguna sobre el tema específico que aquí concierne, que se refiera al análisis del concepto de realidad del modelo de ETE de Kinsler – que es un análisis sobre el fundamento epistemológico del modelo de educación teológica del autor.

Sí existen trabajos respecto al tema de la de educación teológica en general,[19] y la educación teológica por extensión, en particular,[20] pero no

---

[18] En *supra,* xii.

[19] Sólo para citar algunos ejemplos de estas investigaciones o artículos mencionamos los siguientes: Hilarion Alfeyev, "Theological education in the 21st. Century". Disponible en http://en.hilarion.orthodoxia.org/6_20 Accesado el 27 de Octubre de 2012; David Kelsy, "Between Athens and Berlin. The Theological Education Debate", disponible en http://www.religion-online.org/showbook.asp?title=437. Accesado el 27 de Octubre de 2012; Ulrich Duchrow, "The chalenge of Imperial Globalization to Theological Education:

enfocadas específicamente en el modelo de Kinsler, ni mucho menos en su concepto de la realidad, o en la realidad como tal de algún otro modelo.

Cabe señalar, principalmente, y por ejemplo, a Pieter Frederik Kril, quien hace una investigación sobre el modelo de "entrenamiento" necesario para la misión de la iglesia, a partir de la pregunta de "qué es necesario en un sistema de entrenamiento para producir suficientes del tipo apropiado (correcto) de líderes para dirigir la iglesia en el cumplimiento de su tarea misionera".[21] Su investigación, entonces, evalúa el modelo académico tradicional de residencia[22] y el modelo de educación teológica por extensión.[23] Encuentra debilidades compartidas en ambos modelos – aunque el modelo de extensión supera muchas de las debilidades del modelo tradicional. Llega a la conclusión que es necesario, para lograr aquel tipo de líderes, que ellos tengan acceso al "entrenamiento teológico" y que, para ello, es necesario acabar con el modelo "profesional" de educación teológica. Propone, por ello, un "nuevo" modelo: *The Daystar Model*.[24] El asunto epistemológico, de cualquier modo, no es cuestionado, ni siquiera tocado.

Liberation from Violent, Possessive Individualism, towards life in Relationships", IV International
WOCATI Congress, 31 May – 7 June, 2008, Thessaloniki, disponible en http://www.oikoumene.org/fileadmin/files/wcc-main/documents/p5/ete/wocati/WOCATI_2008_-_Lecture_of_Prof._Ulrich_Duchrow.pdf. Accesado el 27 de Octubre de 2012; Harold H. Rowdon, "Theological Education in Historical Perspective", *Vox Evangelica 7* (1971), 75 – 87, disponible en http://www.biblicalstudies.org.uk/ Accesado el 27 de Octubrel de 2012

[20] Ejemplos de estos trabajos son los de: Pieter Fredrick Kriel, "Producing and Training the leaders the Church needs to fulfil its missionary task", Doctoral Disertation, University of Pretoria, 2009, disponible en http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-09252009-012852/; Dave Baylor, "A brief history of Theological Education by Extension", disponible en http://www.forthemultitude.org/2009/09/04/a-brief-history-of-theological-education-by-extension/. Accesado el 2 de marzo de 2012; Keneth Mulholland, "TEE come of age: a Candid Assesment after two decades", disponible en http://www.gameo.org/encyclopedia/contents/T539.html. Accesado el 27 de Octubre de 2012. Cf. También Fernándo A. Cascante Gómez. *Toward a relatioal approach to evaluation of theological education by extensión: An análisis of consistency between ecclesiology and education in two programs*. Doctoral Dissertation, Richmond, Virginia, Presbyterian School of Christian Education, 1992.

[21] Pieter Fredrick Kriel, "Producing and Training the leaders the church needs", iii. La traducción es nuestra.

[22] *Ibíd.*, 15, 24 y 130 – 181.

[23] *Ibíd.*, 14, 25 y 181 – 227.

[24] *Ibíd.*, 227 – 229.

Por su parte, David Kelsey presentará una rica y amplia investigación respecto de la cuestión planteada, en tiempos recientes, sobre la pregunta de "¿qué hace teológica a la educación teológica?"[25] Se trata de una revisión bibliográfica de la literatura principal sobre el asunto, donde se encuentran 4 conjuntos de respuestas, que se relacionan a las temáticas de la unidad y el pluralismo al que debe enfrentar la educación teológica. La investigación como tal no se centra en un modelo en específico de educación teológica, sino solamente en el tipo de respuestas que se dan a aquella cuestión y la manera en que se hace en la literatura pertinente.

Una investigación más es la de Fernando Cascante.[26] En ella se analizan dos programas de ETE (El del Seminario Presbiteriano Guatemalteco y el del Seminario Bíblico Latinoamericano), a fin de ver la "consistencia interna" y "externa" de cada uno de ellos, respecto a la correspondencia entre las "doctrinas" eclesiológicas y educacionales – en su sintaxis y semántica –, de las afirmaciones "doctrinas eclesiales" y "eclesiológicas"; se trata de una forma de evaluación de aquellos programas de ETE, tanto en lo interno de cada programa, como a lo "externo" (entre ambos programas), en los mismos aspectos. El asunto epistemológico no es central, ni tocado, en esta investigación.

Un último ejemplo a citar es el artículo de Ulrich Duchrow. Este autor hace un análisis de los desafíos que enfrenta hoy la educación teológica, en general. El contexto en que se produce ésta es la "globalización imperial", la cual es "violenta", y en la cual se tiende hacia el individualismo. La "alternativa" que se propone es, entonces, "la vida en relación".[27] En el mismo artículo el autor menciona explícitamente a Ross Kinsler dos veces: la primera, en referencia a lo fácil que es decir que el "análisis del contexto" es el primero de las tres principales y necesarias características de la educación teológica; la segunda, para hacer alusión a la convicción de Kinsler de la importancia de la economía

[25] Cf. David Kelsey, "Between Athens and Berlin", 1 y 124.
[26] Fernándo A. Cascante Gómez, *Toward a relatioal approach to evaluation of theological education by extension*, 1 – 69.
[27] Ulirch Duchrow, "The challenge of Imperial Globalization to theological education", 15 – 19.

política para el entendimiento de la "escritura" y la educación teológica, manifiestas en su obra (de Kinsler) *Diversified Theological Education*. A ello, Duchrow agregará el asunto de la "propiedad privada" para lograr el mejor entendimiento posible tanto de la "escritura" como de la educación teológica.

Hasta aquí los ejemplos. Por nuestra parte, debemos decir que la investigación, tal y como ha sido definida y se ha mencionado anteriormente, se centra específicamente en la propuesta de educación teológica por extensión de Ross Kinsler, específicamente en el análisis del concepto de realidad que se encuentra implícito en la misma. Este es un análisis que no se ha realizado hasta el momento, pero que creemos sumamente importante, no sólo para una mejor comprensión del modelo del autor, sino para cualquier búsqueda de "modelos" de educación teológica liberadora en nuestros contextos latinoamericanos.

7. Destinatarios

Este trabajo está dirigido a todos aquellos y aquellas que están interesados en buscar formas liberadoras de educación teológica, en general. Pero, más específicamente, a profesores, profesoras y estudiantes de Teología que estén interesados/as en investigar sobre "epistemología teológica" para una "educación teológica liberadora", en la actualidad.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA POR EXTENSIÓN EN ROSS F. KINSLER: DELINEACIÓN DEL MODELO

Es reconocido que la ETE tuvo su inicio en la década de los años 60's, en Guatemala.[28] La misma se originó como un experimento[29] que buscaba la transformación del ministerio, el cual – afirmaron sus creadores – contribuiría a la transformación de la sociedad.[30] La ETE en el transcurso del tiempo, se designó

[28] La ETE, según Ralph Winter, comenzó en Guatemala en 1962 como un "experimento" de formación ministerial, que proponía entrenamiento descentralizado para todo el "pueblo de Dios". Ella pronto se convierte en un movimiento de alcance mundial que para 1969 hace referencia a sí misma como un nuevo método de renovación y expansión de la iglesia. Al respecto véase el prefacio a la obra de Ralph D. Winter, *Theological Education by Extensión*, xix; *Ibíd.*, 3 – 6. Por su parte Jorge E. Maldonado fecha el origen de la ETE, en Centro América, en ese mismo año, en su artículo, "La Educación Teológica por Extensión", en C. René Padilla. *Nuevas Alternativas de Educación Teológica*. Buenos Aires, Nueva Creación, 1986, 33. Hacia 1977 se señalará a la ETE como un "vehículo para el cambio" – el cual se ha esparcido más rápidamente a través de Latino América, África y Asia, pero que tiene tremendas posibilidades para Norte América y Europa. Sobre esto véase la introducción a la obra de F. Ross Kinsler, *The extension movement in theological education,* xii y xiv. Para 1983 la ETE se entiende, además, como un "modelo": "que conlleva viejos desafíos y ofrece nuevas posibilidades para la formación ministerial". Cf. el prefacio a Ross Kinsler, *Ministry by the People*. xiii. El carácter experimental de la ETE, es remarcado una y otra vez por Winter en la misma obra *Theological Education by Extensión*. Respecto a los inicios de este experimento y sus "arquitectos" (James H. Emery, Ralph D. Winter y Ross F. Kinsler) cf. *Ibíd.*, 3 – 4, 9 – 21. Cf. también el prólogo (escrito por James Emery) y la introducción a la obra de Ross F. Kinsler, *The extension movement in theological education,* xi y xii.

[29] El término "experimento" es utilizado por Kinsler al referirse al inicio del programa de extensión del seminario presbiteriano guatemalteco a comienzos de la década del 60: el comenzó, según este autor, como un "experimento". Así se deja ver, por ejemplo, en la introducción a la obra de Ross Kinsler, *The extensión movement,* xii.

[30] Así lo expresa Kinsler: "Todas las gentes de Dios son llamadas a ministrar, y toda la educación teológica está últimamente dedicada al equipamiento del pueblo de Dios para el ministerio", por lo tanto, "es evidente, cada vez mas, que el ministerio debe ser asumido por el pueblo de Dios si el mismo está para servir a las necesidades de la iglesia como un todo y a las

con diferentes términos y se expandió hacia diferentes contextos y lugares.[31]

En el presente capítulo responderemos a la cuestión sobre cuáles son las características generales de la ETE en Kinsler; es decir, indagamos sobre los elementos constitutivos explícitos del modelo de ETE expuestos por el autor[32]. Tal cuestión nos ayudará a tener un primer nivel de comprensión sobre esta modalidad de educación teológica en Kinsler.

Planteamos como elementos característicos y explícitos que dan forma al modelo de ETE en Kinsler, los siguientes: La centralidad del entrenamiento ministerial y del liderazgo local, la descentralización o contextualización de la educación teológica, la apuesta por la diversificación del currículo o programa de estudio, la metodología y pedagogía educativa, la conversión pedagógica y una perspectiva teológica centrada en la misión de la iglesia (cristiana reformada).

Antes de todo, sí, para encontrar el mejor sentido a esos elementos, dentro del modelo, se hace necesario esbozar el marco socio-histórico en el que se origina la ETE. Esto se debe a nuestro convencimiento de que el modelo propuesto por

---

necesidades de la comunidad humana más amplia", en el prefacio a Ross F. Kinsler, *Ministry by the People*, xiii y xv. La traducción es propia.

[31] Respecto a la rápida expansión de este movimiento a otras partes del mundo, véase Ralph Winter, *Theological Education by Extension*, 4; y la introducción a la obra de F. Ross Kinsler, *The extension movement*, xi – xiii. Cabe señalar que esta última obra tiene amplia información sobre las discusiones y la marcha de la ETE, en diferentes regiones del mundo, al comenzar la década de los 80's: hacia Latinoamérica, India, Sur Africa y Estados Unidos. Información respecto otras regiones puede encontrarse en Ross F. Kinsler (Edr.). *Ministry by the people*.

[32] Ross Kinsler se unió al experimento guatemalteco un año después de iniciado el mismo, donde ya se encontraban los ex marines Winter y Emery, y fue, de ahí en adelante, uno de sus más grandes contribuidores. En palabras de Winter: "Él (Ross Kinsler) ha sido uno de los más productivos autores del material especializado requerido para estudiantes quienes tiene que aprender a estudiar y hacer mucho de ello por sí mismos. Él ha sido uno de los profesores más inspiradores y donde sea que ha ido a abrir centros, gran numero de estudiantes han aceptado el desafío y han dedicado el tiempo y esfuerzo para continuar los estudios de extensión", cf. el prólogo a Ross F. Kinsler, *The extension movement*. Por otra parte, cabe mencionar que los elementos constitutivos de la ETE, en Kinsler, ya fueron delineados y elaborados en las décadas de los años 60's y 70's, según se muestra en las publicaciones realizadas en ese

Kinsler, se corresponde con preocupaciones y situaciones propias del momento socio-histórico en que se origina. Veamos, a continuación, la cuestión respecto al contexto en que se origina la ETE.

1.1 Esbozo socio-histórico en el que se origina la ETE: ambiente educativo y teológico del momento[33]

Esbozar un marco socio-histórico no es gratuito, sino todo lo contrario: es de mucha importancia por cuanto cualquiera y toda creación humana – sea material o intelectual – se realiza dentro de procesos históricos-culturales específicos.[34]

Esos procesos específicos están siempre relacionados a otros contextos y procesos más generales y amplios; de ahí que Libanio, respecto al conocimiento, afirme:

> Aprender a conocer consiste en saber relacionar y contextualizar. Se trata de descubrir que cada conocimiento pertenece a un conjunto y se sitúa en un determinado contexto. Este conjunto o contexto, a su vez, se une a otro conjunto o contexto, y así sucesivamente.[35]

---

período. Así que, en lo fundamental, este período nos interesa para descubrir aquellos elementos.

[33] Debemos ser claros, una vez más, en decir que no es el objetivo de este capítulo, ni de esta investigación, hacer una historia de la educación teológica en Latinoamérica o de la educación teológica por extensión latinoamericana; por lo tanto, al hacer nuestro esbozo histórico, no somos exhaustivos en el tratamiento histórico de datos, por ser algo que se escapa a los objetivos del capítulo y de la investigación, y a la limitación de espacio y de tiempo; lo que aquí presentamos es, entonces, solamente un esbozo de esa historia específica de la ETE, a partir de las "preocupaciones" más relevantes de ese momento histórico en que ella se origina – con todo lo problemático que tiene el concepto de relevancia como tal.

[34] Seguimos a Libanio cuando afirmamos que toda forma de conocimiento responde a la influencia y condicionamiento del contexto socio-cultural en que se origina. Al respecto, João Batista Libanio. *El arte de formarse*. Salamanca, Sígueme, 2003, 19

[35] *Ídem*. El subrayado es nuestro. Por otra parte, el carácter contextual e histórico del conocimiento es señalado por la teóloga María Pilar Aquino. Ella, por ejemplo, hablando respecto a los "presupuestos metodológicos de la teología desde la perspectiva de la mujer", nos dice: "…una de las adquisiciones actuales de la humanidad, subrayada por la sociología del conocimiento, se refiere a la racionalidad constitutiva entre el pensamiento y la realidad histórico-social de los sujetos. Toda reflexión, en este sentido, esta socialmente situada y se articula en determinadas prácticas sociales que influyen de forma decisiva en el proceso, e incluso los contenidos, de dicha reflexión". Cf. María Pilar Aquino. *Nuestro clamor por la*

Lo anterior sirve, entonces, para sostener nuestra afirmación de que la ETE surge en el marco de un contexto socio-histórico específico que le influye, este sería: el latinoamericano[36] de las décadas de los 50's y 60's.[37]

Dicho contexto se caracterizaría por contener ciertas preocupaciones e intereses (políticos, económicos y sociales), que afectaron particularmente, el campo educativo-pedagógico, así como el teológico, del momento.[38]

---

vida: teología latinoamericana desde la perspectiva de la mujer. San José, Costa Rica, DEI, 1992, 149. Creemos que eso mismo aplica a nuestro caso.

[36] Somos conscientes que, a nivel conceptual, es complejo definir a "Latinoamérica" o "lo latinoamericano". Sin embargo, estamos de acuerdo con Jorge Ramírez Cazaldilla para quien "un hecho es evidente en el devenir histórico [latino] americano: las culturas nacionales de sus pueblos, pese a la notable diversidad entre ellas, tienen en común su conformación en una etapa relativamente reciente, muy posterior a la consolidación cultural de las respectivas metrópolis europeas"; que, además, "cada una es resultante de un peculiar proceso de síntesis, mayor en unos casos que en otros, de culturas dominantes – la de los colonizadores – y culturas dominadas – las de los pueblos autóctonos y la de los importados, con más o menos violencia, por la esclavitud o por engañosos contratos…"; más aún, "en América Latina los rasgos comunes son significativos. Se puede hablar de una aproximación histórica en cuyo proceso, sobre todo de emancipación, se crearon las culturas nacionales con la presencia ibérica – hispana o lusitana, por cierto cercanas entre sí –, que impuso su lengua, costumbres, religión, ideología, sistemas organizativos, y la de los pueblos aborígenes (sic.), en unos casos, y africanos – o ambos – en otros". Cf. Jorge Ramírez Cazaldilla, "El campo religioso latinoamericano y caribeño: Efectos de la Globalización Neoliberal", 83 y 84; En Aurelio Alonso (Comp.). *América Latina y el Caribe: territorios religiosos y desafíos para el diálogo*. Buenos Aires, CLACSO, 2008, 83 – 108.

[37] Para nosotros, ese contexto histórico inmediato está inserto en un contexto más amplio (el "contexto histórico mayor") que estaría caracterizado por lo que se dio en llamar la "guerra fría".

[38] Si bien es cierto que la realidad – entendida en este caso y en este apartado como el marco socio-histórico, en el cual se origina la ETE – condiciona e influye en el pensamiento de las personas y grupos, también es cierto que estos a su vez influyen en aquella realidad, mediante su inserción y relación con en el mundo, y gracias a la mediación de este. Paulo Freire, desde el punto de vista de la filosofía pedagógica, lo expresa así: "El conocimiento… exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinvención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el "cómo" de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto. Cf. Paulo Freire, *¿Extensión o Comunicación?*, 28. Ordoñez, en su *Introducción a la Pedagogía*, lo expresa de este modo: "Al mismo tiempo, el ser humano no sólo tiene la vocación de estarse realizando a sí mismo sino que, a la vez, tiene la capacidad de actuar sobre su mundo de diferentes maneras, actividad que desemboca en resultados-productos que conocemos como bienes culturales. Cf. Jacinto Ordoñez Peñalonzo. *Introducción a la pedagogía*. San José, EUNED, 2002, 209. El subrayado es nuestro. Desde un punto de vista sociológico, Giddens afirmará que "[e]l yo no es una entidad pasiva determinada por influjos externos". Cf. Anthony Giddens. *La modernidad y el yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península, S.A., 1994, 10.

1.1.1 El ambiente educativo: desarrollismo y dependencia

Tres grandes preocupaciones y temas dominantes o característicos del momento socio-histórico en que se originó la ETE son: el desarrollo,[39] la dependencia[40] y la liberación.[41]

El desarrollo, como concepto, y en la práctica, se concibió mayormente desde premisas económicas: como el aporte externo de capital y tecnología, de las naciones industrializadas (en especial de EE.UU.) para el "despegue" económico de las sociedades "atrasadas".[42]

---

[39] Según Puiggrós, la época desarrollista se dio entre los años 55 – 65; en ella se instaló una pedagogía funcionalista como "producto de importación" que buscaba un equilibrio y cohesión social con sentido capitalista. Según esta autora, ya desde "la década de 1950 surge la 'ayuda para el desarrollo' como una necesidad inminente". Adriana Puiggrós. *Imperialismo y Educación en América Latina*. México D.F., Nueva Imagen, 1980, 15 y 86; respecto al tema del funcionalismo pedagógico Cf. *Ibíd.*, 111 – 112. Por otra parte, tal y como nos advierte esta misma autora, no se debe entender que todas las preocupaciones, problemáticas e intereses existentes de la época se reducen al mero aspecto económico, especialmente en el ámbito educativo. *Ibíd.*, 234. Para una comprensión crítico-analítica sobre la *teoría del desarrollo* (desarrollismo), puede consultarse Jung Mo Sung. *Economía: Tema ausente en la Teología de la Liberación*. San José, C.R., DEI, 1994, 19 – 34. Según este autor, "la doctrina o ideología del 'desarrollismo', tenía como marco teórico decisivo el pensamiento de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina), que se contraponía al desarrollo guiado por la 'teoría de las ventajas comparativas'" – que es uno de los pilares de la teoría económica clásica. *Ibíd.*, 20. Por otra parte, el "desarrollo" llegó a ser aún una preocupación teológica en la década de los 50's y debido a ello se escribieron diferentes "teologías del desarrollo". Cf. Enrique Dussel. *Teología de la liberación: Un panorama de su desarrollo*. Ciudad de México, Porterillos Editores S.A, de C.V., 1995, 77 – 78.

[40] El desarrollo de las naciones industrializadas occidentales se tomó como el modelo y punto de partida para el desarrollo de las naciones subdesarrolladas; ello significó, para algunos, que el capitalismo a que se aspiraba en estas naciones, tuviera la característica de ser dependiente de aquellas otras naciones. Surge, entonces, como contraposición a la teoría del desarrollo, la teoría de la dependencia, la cual postulaba la inviabilidad del "desarrollo" en el marco del desarrollo capitalista, por una parte; o la imposibilidad de crecimiento económico autónomo sin carácter excluyente, por otra. Como se puede observar, la teoría de la dependencia tuvo diferentes tipos de planteamientos; un carácter no homogéneo. Respecto a ello cf. Jung Mo Sung, *Economía: Tema ausente*, 20, 34 – 45; Cf. También Gustavo Gutiérrez. *Teología de la Liberación. Perspectiva*. Salamanca, Sígueme, 1980, 43 – 69.

[41] El concepto de liberación surge al seno de la teoría de la dependencia y como resultado del compromiso liberador de diferentes movimientos de bases: eclesiales y no eclesiales; que luchaban por sociedades social y políticamente más justas. João Batista Libanio y Alfonso Murad. *Introducción a la teología: perfiles, enfoques, tareas*. México D.F., DABAR, 2000, 157 y 158.

[42] Adriana Puiggrós, *Imperialismo*, 48. Por supuesto que, para efectuar dicho "aporte", por parte de las naciones industrializadas, se necesitaría de la cooperación de las clases dominantes – como les llama Puiggrós – interesadas en la "transformación social" de sus respectivas sociedades". *Ídem*. Para ello sería necesario modernizar la "dirigencia", y las instituciones educativas dedicadas a su formación; pero también la "reorganización de las 'costumbres

Tal interés por el "despegue hacia el desarrollo", daría un papel importante al tema de la educación, en las sociedades "atrasadas", de la época:[43] Se llegó a creer que la educación podría servir a ese objetivo de "desarrollar"[44] las diferentes naciones "subdesarrolladas" mediante la introducción de formas culturales de vida, productividad y consumo (a nivel personal y colectivo) más "acorde" con el momento histórico que se vivía.

En vista de aquel desarrollo se hacía necesaria la capacitación y habilitación de recursos humanos que sirvieran al mismo. Hubo, por lo tanto, una profunda preocupación respecto a la disponibilidad y capacitación de "recursos humanos" locales, en cada país de la región, para ese "desarrollo". Como nos dice Puiggrós:

> La explosión educativa y la necesidad de formar recursos humanos para el desarrollo son presentados como objetos de indiscutibles realidad, cuya existencia se nos impone, y frente a los cuales es necesario aplicar mediaciones que nos permitan captarlos y controlarlos. El economista educacional, que observa los millones de educandos y educadores que caen sobre sus hojas milimetradas y se aterra ante la inversión que significa educar a la población de acuerdo a la demanda popular, sólo piensa en el subdesarrollo lamentando la pobreza de "recursos intrínsecos" para superarlo. . La educación se transforma en un *prerrequisito para el desarrollo económico*, en una variable más

---

mentales'". *Ibíd.*, 50, 52, 138. Esto implico, como se verá, la necesidad de encontrar maneras que ayudaran a la transformación de las culturas de las sociedades destinatarias de aquel aporte.

[43] Es importante tomar en cuenta que la educación se comprendió, por muchos, como la "cura de todos los males" socio-culturales de la época – y quizá aún persista dicho convencimiento: es lo que se ha denominado, en los términos de Puiggrós, educacionismo: una corriente educativa que cree que mediante la educación se resolverán todos los problemas de la sociedad y de la humanidad en pro del "desarrollo". *Ibíd.*, 14. Por su parte James Bowen, se refiere a la educación pero situándola en el contexto de la guerra fría, y afirma: "Fue inevitable que, al mismo tiempo que los dos 'mundos', capitalista y comunista, entraban en conflicto en la posguerra para dominar al mundo, la educación se viera envuelta en ello por completo. Evidentemente, si el desarrollo de una economía en expansión era el prerrequisito para que las democracias capitalistas tuvieran éxito, la escuela (a todos los niveles) tenía que convertirse en agente de este proceso deliberado". Cf. James Bowen. *Historia de la educación occidental. (Tomo III). El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo: Siglos XVII – XX*. Barcelona, Herder, 1985, 651.

[44] Según Bowen, fue entre el fin de la década del cincuenta y comienzos del 60 que el concepto de "educación para el desarrollo nacional" ganó importancia. James Bowen, *Historia*, 655.

de la educación del desarrollo. Los términos que componen la relación pedagogía-economía, se singularizan en términos de desarrollo económico = reproducción ampliada del capital sobre la base de un mayor rendimiento de la fuerza de trabajo; por lo cual, educación resulta igual a preparación de los recursos humanos para ese desarrollo[45]

Por otra parte, y en estrecha relación con lo anterior, se llegó al convencimiento de que se requería de un tipo de liderazgo comprometido con ese desarrollo dependiente. Un liderazgo local renovado – que superara el viejo liderazgo de la época anterior ("agrario-exportadora"[46]) – que asumiera como propio el proyecto desarrollista.

Ahora bien, se pensó que para desarrollar un tipo de liderazgo como el requerido, "el control de los procesos educativos (escolares y no escolares) se constituye en un objetivo de primera importancia"[47], por lo cual toda "ayuda para la educación" queda así ligada a las necesidades técnico-ideológicas "presentes en el problema de la formación del productor, del consumidor y del hombre (*sic*.) civil requeridos por ese desarrollo económico".[48]

En ese contexto, la pedagogía adquiere características funcionalistas,[49] se reduce a mera didáctica – fundamentada en

---

[45] Adriana Puiggrós, *Imperialismo*, 17. El énfasis es de la autora; el subrayado es nuestro.

[46] Según nos informa Mo Sung: "la CEPAL (organismo de las naciones unidas instituido para estudiar los aspectos económicos-sociales de la región, que elaboró las tesis del desarrollismo), dice que el subdesarrollo depende, en primer lugar, de la estructura interna de los países periféricos que se caracteriza por la producción agrícola-exportadora, con una baja integración en los diversos sectores productivos…". Cf. Jung Mo Sung, *Economía*, 21.

[47] Adriana Puiggrós, *Imperialismo,* 82 y 83.

[48] *Ibíd.*, 86. Sin embargo, la prioridad formativa de esta etapa estuvo en la formación de la clase dirigente, la cual, según Puiggrós, estaría ligada a las "instituciones monopólicas" del capitalismo (del imperialismo diría la autora), "o a universidades, fundaciones y organismos del Estado norteamericano y de otros países capitalistas". *Ibíd.,* 83 Se trataría de las clases medias de las diferentes sociedades latinoamericanas: "se ve en los sectores medios a los futuros intelectuales del bloque histórico renovado". *Ibíd.,* 85.

[49] Según Puiggrós, el origen del funcionalismo pedagógico latinoamericano puede "rastrearse en primer lugar en el modelo pedagógico deweyano (…) y en sus posteriores versiones teóricas y pragmáticas". Se trata, sin embargo, "de una versión (pedagógica) especial para los países dependientes", que se basa en las tesis de la "pedagogía para el desarrollo" la cual se expresa en teorías de la "privación cultural" (*cultural deprivation*) entre otras. Tales teorías fueron desarrolladas, según la autora, para estudiar la sociedad norteamericana y posibilitar su control.

una psicología conductista[50] – y ordena su quehacer bajo criterios eficientistas.[51] Adquiere relevancia, por lo tanto, la educación programada, como método de instrucción.[52]

Se desarrollan, por lo demás, programas educativos rurales de extensión y planes de reformas agrarias, en la región.[53] Con esto último se quiso hacer efectivo un tipo de desarrollo comunitario que, mediante la tecnificación del campesinado y las clases trabajadoras – especialmente de su liderazgo – fuera inducido hacia la lógica desarrollista de industrialización, de forma más eficiente.

Podemos resumir lo dicho hasta aquí, señalando que en el contexto socio-histórico educativo específico en que se origina la ETE, existe, como algo característico del momento, el interés y/o preocupación por el desarrollo y la dependencia; que debido a ello surge el interés por formas educativas que respondan

---

Esta pedagogía se instalaría entre los años 55 – 65, en Latinoamérica, afirma Puiggrós. Cf. Adriana Puiggrós, *Imperialismo*, 15. Por su parte, Ordoñez dirá: "El pragmatismo fue la expresión filosófica y educativa del positivismo norteamericano y el pragmatismo en la América Latina no es más que la interiorización de esos valores, en especial con la llegada de la influencia de Dewey, expresión ideológica del pueblo norteamericano. El pragmatismo llegó a la América Latina a través de asesorías y ayudas bilaterales que llegaron a través de organizaciones internacionales y que más tarde se hicieron por medio de la UNESCO. Cf. Jacinto Ordoñez Peñalonzo, *Introducción a la Pedagogía*, 150.

[50] Para una comprensión general de las teorías conductistas y su influencia en la tecnología educativa, cf. Begoña Giros Salvat, "Burrhus Frederic Skinner y la tecnología de la enseñanza" en Jaume Trilla Bernet (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Editorial GRAÓ, 2001, 229 – 248.

[51] Adriana Puiggrós, *Imperialismo*., 18.

[52] Bowen nos informa que hacia finales de los 50's aparecieron cambios significativos en la educación, la cual cada vez más se veía influenciada por los estudios sobre la conducta, y que tendrá su forma más evolucionada en Burrhus Frederic Skinner. Cf. James Bowen, *Historia*, 658 – 661.

[53] Puiggrós piensa que esos programas de extensión quieren conseguir profundas transformaciones de las mentalidades, a partir de las manifestaciones culturales propias de las comunidades; que, además, ellos tienen la finalidad de hacer frente a las inquietudes y disconformidades de la población, "movilizándola para que resolviera por sí misma los problemas que resultaran irritativos, obligándola a volver la mirada hacia su comunidad" y no sobre la estructura social desigual. Sobre este tema y el de la "reforma agraria". Adriana Puiggrós, *Imperialismo*, 155 – 163. Paulo Freire, por su parte, criticará el concepto y la práctica de *extensión*, en ese contexto desarrollista, como una forma de dominación. Cf. Paulo Freire, *¿Extensión o Comunicación?,* 17 – 18.

funcionalmente a las necesidades económicas y políticas del momento.[54]

Dentro de aquellas modalidades educativas específicas que adquirieron gran importancia en dicho contexto estuvieron el extensionismo y la educación a distancia.[55] Esta última sería el antecedente en la región de la ETE, lo cual hace necesario referirse a ella con más detenimiento, aunque lo hagamos posteriormente.[56]

En lo que sigue nos referiremos al ambiente teológico de la época: al movimiento de liberación y el aparecimiento de la teología de la liberación, como parte de aquel ambiente que intentamos esbozar. Como ya se mencionó arriba, una de las grandes preocupaciones o temas característicos del momento socio-histórico en que se origina la ETE es la liberación.

1.1.2 El ambiente teológico: la liberación y el surgimiento de la teología de la liberación

Entre la década de los años 50's – 60's, la liberación vino a ser, poco a poco, una preocupación-tema central[57] que ocupó a

[54] Ello no menoscaba, por cierto, el hecho de que también existieran propuestas pedagógicas críticas y contrapuestas a esas desarrollistas – aunque no con el carácter dominante que tenían las últimas – tal y como se comprueba, por ejemplo, en la perspectiva de Paulo Freire y el althusserianismo pedagógico. Tampoco se menoscaba el hecho de la no consecución absoluta de los fines desarrollistas mediante la educación, debido a la existencia de procesos educativos populares que se correspondían mejor con las costumbres y la cultura popular. Al respecto Cf. *Ibíd.*, 19 – 21.

[55] Es necesario recordar, también, al movimiento de desescolarización que ya se encuentra presente en esta época de los años 60´s. Cf. James Bowen. *Historia de la educación occidental (III): El occidente moderno,* 654 – 673.

[56] Véase *Infra.*, 9 – 14.

[57] Es importante señalar que la liberación como aspiración humana, en lo individual y colectivo, siempre ha existido, en diferentes formas. Sin embargo, como tema, concepto y objetivo explícito y sistemático, desarrollado desde diferentes perspectivas científicas-sociales, es reciente. Respecto al específico ámbito teológico y refiriéndose al clima general de la iglesia y el episcopado brasileño en el momento de "nacimiento" de la TL., así lo expresaba Libanio en la década de los 80´s: "La historia humana ha conocido momentos de dominación y de liberación, momentos de opresión y brotes revolucionarios; pero no por ello ha surgido una práctica pastoral liberadora hasta el punto de permitir una teología de la Liberación". João Batista Libânio. *Teología de la Liberación. Guía didáctica para su estudio*. Santander, Sal Terrae, 1989, 67.

diferentes actores sociales (movimientos de base, científicos sociales, teólogos, pedagogos), en la región.

Se trataba de una lucha por la liberación (social y políticamente entendida) – por la simultánea profundización del empobrecimiento de las mayorías de esos países – de las relaciones de dependencia[58] en que se encontraban los países latinoamericanos y caribeños, respecto a los países industrializados, en ese momento histórico.[59]

Fue pues en ese contexto y como parte de él, que surgió la Teología de la liberación (TL),[60] a finales de la década de los 60's: del compromiso concreto de cristianos y cristianas, y movimientos de base de diferentes tipos, en la lucha por su liberación.[61]

---

[58] Aún en el ámbito teológico, en los años 60's, Latinoamérica era dependiente de las teologías europeas, según nos dice Enrique Dussel. En *Teología de la Liberación: Un panorama,* 79

[59] En realidad, en casi todas las sociedades – aunque especialmente en lo que se ha dado en llamar "el Occidente" – a finales de la década de los 60's, se experimentó un período de "revuelta social y política", al decir de Bowen. Cf. James Bowen, *Historia,* 661 – 673. Esa misma experiencia conflictiva será confirmada y testimoniada por Rubem Alves en su libro *Cristianismo, ¿Opio o liberación?*. Salamanca, Sígueme, 1973, 22 – 39. (Cabe mencionar que el título original de este libro es: *A theology of human hope* y fue publicado por la editorial Corpus Book de Washington en 1968)

[60] Gustavo Gutiérrez definirá a la teología de la liberación del siguiente modo: "La teología debe ser un pensamiento crítico de sí misma, de sus propios fundamentos… (también) una actitud lúdica y crítica respecto de los condicionamientos económicos y socioculturales de la vida y reflexión de la comunidad cristiana… La reflexión teológica sería entonces, necesariamente, una crítica de la sociedad y de la iglesia, en tanto convocadas e interpeladas por la palabra de Dios; una teoría crítica, a la luz de la palabra aceptada en la fe, animada por una intención práctica e indisolublemente unida, por consiguiente, a la praxis histórica". Cf. Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación,* 34. Para una mayor comprensión sobre esta teología (conceptos fundamentales, autores, método, desarrollo histórico, sus críticas y autocríticas), consúltense las siguientes obras: Ignacio Ellacuría y Jon Sobrino (Eds.) *Mysterium Liberationis. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación* (Tomo I y II). Madrid, Trotta, 1990; Juan José Tamayo. *Presente y Futuro de la Teología de la Liberación*. Madrid, San Pablo, 1994, 25 – 73; Rosino Gibellini. *La Teología del siglo XX*. Santander, SAL TERRAE, 1998, 371 – 407; Juan José Tamayo y Juan Bosch (eds.). *Panorama de la teología latinoamericana*. Navarra, EVD, 2000, 11 – 91; José Duque Zuñiga (Ed.). *Perfiles teológicos para un nuevo milenio*. San José, Costa Rica, DEI, 2004, 29 – 41; Pablo Richard. *Fuerza ética y espiritual de la teología de la liberación*. San José, Costa Rica, DEI, 2004, 21 – 49. De aquí en adelante utilizaremos las iniciales TL, cada vez que nos refiramos a la teología de la liberación.

[61] Para Pablo Richard, el contexto eclesial de surgimiento de la TL, coincide con un tiempo de reforma en la iglesia católica. Pablo Richard, *Fuerza Ética*, 23. Por su parte, para Libanio, el contexto teológico de nacimiento de la TL., es aquel en el que se encuentran la teología tradicional escolástica (que "se caracteriza por su profunda preocupación por la problemática

Aquel compromiso plantearía la necesidad de encontrar un lenguaje teológico (Alves) que acompañara las diferentes luchas, que hiciera más inteligible la fe de quienes padecían las consecuencias de la dependencia y la pobreza. Fue, en último término, una indignación ética[62] respecto de las condiciones sociales de vida en que se encontraban las inmensas masas de latinoamericanos, lo que llevó a reflexionar sobre el significado teológico de esta situación.

Pero la liberación, como concepto, se originó fuera del ámbito exclusivamente teológico: fue el correlato de la teoría de la dependencia[63] y el emblema de movimientos sociales y eclesiales de base. De cualquier manera, sería asumido en el discurso teológico latinoamericano y desde allí será un desafío a la ETE, tal y como es reconocido por el propio Kinsler: "Hemos utilizado los aportes de la tecnología educacional, de la educación abierta y la educación descentralizada y no formal. Y hemos intentado tomar seriamente los desafíos de la teología de la liberación".[64]

Hasta aquí, entonces, nuestro esbozo de ese ambiente teológico y del "marco" socio-histórico en el que se originó y desarrolló la ETE. Reafirmamos nuestro convencimiento de que no es posible comprender el fenómeno de educación teológica por extensión, ni ninguno otro, si no se ubica en un marco o contexto específico – que siempre está relacionado a otros

---

directamente relativa al ser de Dios) y la teología moderna (con su pregunta, entre otras, relativa al significado de Dios para la mentalidad secular). Al respecto cf. João Batista Libanio, *Teología de la Liberación. Guía didáctica*, 84 – 96.

[62] Tomamos prestada la expresión "indignación ética", de Jung Mo Sung, para quien "en el 'fondo de nuestra alma' existe el deseo y la esperanza de un mundo más humano, que todavía somos tocados por el sufrimiento ajeno y somos capaces de sentir indignación ética delante de las injusticias del mundo que no solamente me afectan a mí y a nosotros, sino también a los otros". En Jung Mo Sung. *Sujeto y sociedades complejas: para repensar los horizontes utópicos*. San José, DEI, 2005, 14- Véase también sobre eso mismo *Ibíd.*, 40 – 58.

[63] Joao Batista Libanio, *Teología de la Liberación. Guía didáctica*, 146 – 147.

[64] Al respecto véase la introducción a Ross Kinsler, *The Extensión Movement*, xiii. El subrayado es nuestro.

contextos y marcos – como algo que brinda las motivaciones, preocupaciones e intereses si no fundamentales, sí característicos del momento específico referido.

En lo que sigue queremos señalar otro elemento más que ayuda a comprender específicamente las características generales y propias de la ETE en Kinsler, a partir de una forma educativa que le sirve como antecedente, según mostraremos.

1.2 La Educación a Distancia:[65] Modelo predecesor de la ETE

Como se mencionó al inicio de este capítulo,[66] la educación teológica por extensión ha sido designada con diferentes nombres: educación teológica abierta, educación teológica diversificada y educación teológica a distancia (ED).[67] Este último término, sobre todo, puede generar confusiones: llevar a ver en la ETE una forma más de educación a distancia, aunque adaptada al ámbito teológico.

Lo anterior induce a pensar que, para la comprensión del movimiento y los esfuerzos de educación teológica por extensión, basta con conocer de educación a distancia (su filosofía, sus formas, su historia); o que para desarrollar experiencias y procesos de educación teológica por extensión, solamente es necesario copiar programas, estructuras y formas de ED, aunque aplicados a la educación teológica, para hacerla efectiva. ¿Es esto así?

---

[65] De aquí en adelante nos referiremos a esta modalidad educativa bajo las siglas ED.
[66] *Supra*., 1.
[67] Hacia el año de 1988, Kinsler, haciendo un recuento de lo logrado por la ETE durante los últimos 25 años, nos informa que el movimiento es denominado en algunos casos con el nombre de educación teológica a distancia. En F. Ross Kinsler, "Kairos en la educación teológica", *Vida y Pensamiento* 2, vol. 8 (1988), 16. De aquí en adelante utilizamos las iniciales ED cada vez que nos refiramos a la educación a distancia.

No será nuestra intención aquí, abordar sistemáticamente la cuestión respecto a las semejanzas o diferencias entre la ETE y la ED, si son o no la misma cosa. Lo que sí nos interesa plantear, aunque sucintamente, es cuál de ellas es precursora o "antecedente" de la otra; ser conscientes de la deuda que una tiene sobre la otra. Sostendremos que la ED es una modalidad educativa anterior a la ETE, y que esta comparte muchas características con aquella.

1.2.1 Breve recorrido histórico de la ED

La ED es una forma educativa de larga data, pero de reciente aparición en Latinoamérica y el Caribe – y, especialmente, en Centro América.[68] Su origen, habrá que situarlo en un contexto diferente al latinoamericano, aunque siempre en relación con la preocupación por el "desarrollo".

Es bien conocido que la ED, como forma educativa, surge en Europa.[69] Sin embargo, es posible que como sistema

[68] Algunos estudiosos de esta modalidad educativa han afirmado que la educación a distancia hace su aparición, como sistema de educación formal y superior, en el istmo, hacia el año de 1977. Sin embargo, también se dice que sus antecedentes inmediatos, en esta misma región, se encuentran en los programas de tecnología educativa, como la radio y la televisión, auspiciados por la OEA, desde la década de los 60´s. Al respecto véase Armando Villarroel, "Tres Reflexiones sobre la Educación a Distancia en América Latina", en Francisco Pereira (Ed.). *La Educación a Distancia en América Latina*. (tomo I). Caracas, Kapelusz, 1987, 8 y 9.

[69] Según nos informa Lorenzo García Arieto, la ED, como forma educativa alternativa, se originó en la Europa del siglo 17, al compás del aparecimiento de los sistemas nacionales de correo. En ese sentido, habla del Penny Post – que surge en 1680 – como el primer servicio de correspondencia utilizado para brindar educación a distancia. Este servicio permitía envíos de cartas o paquetes al precio de un penique, pero no permitía la comunicación en dos vías. Será hasta 1833, en el periódico sueco Lunds Weckoblad, cuando ya se encontrará aquel tipo de comunicación de dos vías. De cualquier manera, sí, según este autor, formas de educación a distancia se encuentra en las antiguas civilizaciones, tales como las sumerias y egipcias, aunque de manera germinal; será solamente en la epistolografía griega donde más se alcanzará un alto contenido instructivo por correspondencia. Así por ejemplo, Arieto menciona las epístolas de Platón a Dionisio y las cartas de Plino el viejo a Plino el joven. Esto implica que el simple hecho de utilizar correspondencia para dar instrucciones religiosas o filosóficas, en el mundo antiguo, podría considerarse, para Arieto, como un cierto tipo de "Educación a Distancia". Cf. Lorenzo García Arieto, "Historia de la Educación a Distancia", 15. En http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=274&Itemid=53 fecha de acceso: 10 de septiembre de 2012. Este mismo artículo puede encontrarse en Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 2, (junio 1999).

universitario tenga su origen en los movimientos de extensión universitaria nacidos en la década de los años 60´s (siglo 19), en Estados Unidos.[70] Inglaterra, Francia y Alemania, parecen ser, de cualquier modo, los pioneros en esta modalidad educativa.

Será sólo después de la segunda mitad del siglo 19 y la primera del siglo 20 mayormente, que los esfuerzos universitarios de educación a distancia se multiplicarán en todos los rincones del mundo: empezando por Europa (Inglaterra, Francia, Alemania y luego, España y Rusia), pasando por Estados Unidos de América y Canadá, África, Oceanía, Asia, América Latina y el Caribe.[71]

Desde 1963 surgirá, además, el afán asociacionista para impulsar la modalidad y defenderla. Se crearán, entonces, diferentes tipos de asociaciones, consejos y consorcios, mayormente privados, como el Consejo Europeo de Educación por Correspondencia (1968), la Asociación de Escuelas por Correspondencia Europea, entre otros. Hacia el año de 1969, se creará la *Open University*: entidad británica, pionera de lo que hoy se entiende por educación superior a distancia; un año después se crea la UNED de España.[72]

En la región, México es uno de los pioneros en ED.[73] En este país, en el ámbito universitario, se iniciaron experiencias de educación a distancia en 1972, a través del denominado Sistema

---

[70] García Arieto considera como la madre de los estudios por correspondencia en Estados Unidos de América, a Anna E. Ticknor, hija de un profesor de la Universidad de Harvard, que fundó en Boston, la Society for the Promotion of Study at home, en 1873. *Ibíd., 18*. Por otra parte, sin embargo, este mismo autor considera como "la primera institución verdaderamente de enseñanza por correspondencia – aunque no universitaria – el *Institut Toussaint et Langenscheidt*" (las cursivas son del autor); más aún, ya desde 1840, en Inglaterra, existen esfuerzos individuales de programas de estudio por correspondencia. *Ibíd.*, 16.

[71] *Ibíd.*, 9 - 20

[72] *Ibíd.*, 17 y 18.

[73] Según García Arieto, en 1947 el Instituto Federal de Capacitación de Magisterio inició un programa para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. En 1968 se crearon los centros de Educación Básica de Adultos (CEBA). Sin embargo, en Brasil, ya para 1939, se había fundado el Instituto Radio Monitor y, para 1941, el Instituto Universal Brasileiro. Cf. García Arieto, *art. Cit.*

Universidad Abierta (SUA), de la Universidad Autónoma de México.

Por otra parte, entre 1973 y 1975, fueron ocho las universidades colombianas que establecieron algún programa a Distancia.[74] Para 1982, el gobierno de Colombia aprueba un decreto por el cual se reglamenta la educación abierta y a distancia, y se crea el Consejo Nacional de Educación Abierta y a Distancia.

En República Dominicana, se fundan en 1972 los Centros APEC de educación a distancia (CENAPEC), a fin de dar educación a bajo costo a dominicanos adultos, marginados socioeconómicamente.[75]

En 1977, la Asamblea Legislativa de Costa Rica aprueba la Ley de creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y, en ese mismo año, también en Venezuela se crea la Universidad Nacional Abierta (UNA).[76]

Por su parte, en Cuba se crea la Facultad de Enseñanza Dirigida, en la Universidad de la Habana, en 1979; para satisfacer las necesidades de los trabajadores respecto a la ampliación de la capacidad de matrícula en la educación superior convencional.[77]

Ha sido, pues, un proceso de larga data el que ha recorrido la ED para establecerse como legitima modalidad de educación, especialmente en el ámbito universitario. Su forma actual se origina en Europa y de ahí se extiende a diferentes partes del mundo.

---

[74] Sin embargo, según García Arieto, en Colombia, ya en 1947 nació un modelo genuinamente latinoamericano con las escuelas radiofónicas, iniciado por la acción popular. Cf. García Arieto, *art. Cit*.
[75] *Ibíd.*, 24.
[76] *Ídem*.
[77] *Ibíd.*, 25.

Para el caso latinoamericano, según piensan algunos, se dirigirá la mirada hacia Estados Unidos, Europa y Australia en busca de formas alternativas de educación – lo que se tradujo en búsqueda de más efectividad y uso de menos recursos económicos.[78]

Ahora bien, la ED por sus características, es una modalidad que resultó ser muy prometedora como alternativa educativa, en el marco del desarrollismo:[79] debido, sobre todo, a esa promesa de alcanzar a más personas con menos recursos (económicos). Esto sería, particularmente, hacia la década de los 50´s – 70´s.[80]

De cualquier manera, algunos piensan que la de ED no fue competente para cumplir su promesa.[81] De ahí la importancia de conocer más de cerca respecto sobre cuáles son sus aspectos característicos. Eso es lo que veremos a continuación.

1.2.2 Elementos característicos de la ED

Se piensa que "los proyectos de educación a distancia, por su propia naturaleza, dependen del uso de la tecnología

---

[78] Villaroel, "Tres reflexiones", 8. Según nos informan algunos estudiosos del tema, se observará principalmente el modelo de la Open University de Inglaterra, como modelo para desarrollar los propios experimentos de educación a distancia en la región. Cf. Jaime Cruz Rincón y Carmen García-Guadilla, "La Educación a Distancia: En búsqueda de su legitimación e Identidad. Síntesis del 'Estado del Arte' de la Educación a Distancia en América Latina y el Caribe", en Francisco Pereira M. (Ed.), *La Educación a Distancia en América Latina*, 53.

[79] Al respecto véase Casas Armengol, "Concepción, Justificación y Viabilidad", 18 – 26; también Cf. Jaime Cruz Rincón y Carmen García-Guadilla, "La Educación a Distancia", 58 – 59.

[80] Ya nos hemos referido en *supra*, 5 – 8, que en el contexto en que surge la ETE, existe la necesidad del "recurso humano" necesario para el tipo de desarrollo que se perseguía en la época.

[81] Es interesante observar que en esta época (50´s – 70´s) se abogó, cada vez más, por esta modalidad educativa en la región, especialmente desde organismos como la OEA. Por otra parte, cabe señalar que esta modalidad educativa, pese a aquella promesa sobre la "eficiencia" (menos recursos para más gente), ha sido criticada por no cumplir esta y otras promesas que le acompañan, debido fundamentalmente al paradigma de desarrollo en que se origina. Cítese, como ejemplo de este tipo de críticas, las siguientes palabras: "la educación a distancia como forma de educación frente a frente ha fallado en cumplir su promesa porque depende de un paradigma que está basado en premisas erróneas". En Geoff Ager, "Promise and Reality: A Critical Analysis of on Distance Education in the Third World" disponible en http://cade.athabascau.ca/vol2.1/arger.html. Fecha de acceso 11 de septiembre de 2012. La traducción es propia.

educativa.'[82] Ello sería, entonces, lo más característico de la ED; sin embargo, como veremos, hay muchos otros elementos involucrados que le dan su forma a esta modalidad educativa – los cuales también encontraremos en la ETE.

Podemos resumir las principales características de la ED en las siguientes, según Hombleng:[83] 1) Se basa en la comunicación no directa, 2) la base del estudio a distancia es normalmente un curso reproductor, 3) comunicación organizada de ida y vuelta, 4) estudio individual, 5) una forma de comunicación masiva, 6) métodos de trabajo industrial.

La primera de aquellas características se refiere al poco o ningún contacto entre estudiante y profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a la distancia que los separa; la segunda, a que los cursos se encuentran en algún tipo de medio (impreso, audio, video, etc.), y que puede incluir el contenido del mismo o una guía para el estudio de textos establecidos o sugeridos; la tercera característica arriba señalada se refiere a la comunicación que se establece entre los estudiantes y la organización (Universidad, Colegio o Escuela) de apoyo, sobre la base de las tareas que deben ser realizadas por aquellos; la cuarta, al tipo de estudio: centrado en el estudio individual;[84] la quinta, a la finalidad de alcanzar a grandes números de estudiantes con los mínimos gastos posibles; la sexta, a cierto tipo de métodos que se comparan con el trabajo industrial por cuanto incluyen: planeación, división del trabajo, mecanización, automatización, control y verificación.

---

[82] Villaroel, "Tres reflexiones", p. 8.

[83] Cf. Börje Holmberg. *Educación a Distancia: Situación y Perspectivas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1985, 11 – 13. El autor nos presenta 7 características, de las cuales solo hemos tomado seis por considerarlas las más importantes para fines de nuestro estudio.

[84] Sin embargo, la filosofía de la educación a distancia, según Holmberg, tiene dos escuelas de pensamiento: aquella que favorece "el desarrollo de la independencia mediante discusiones con profesores y condiscípulos"; y la que considera "el aprendizaje individual como objetivo

Otros autores señalan los principios en los cuales se fundamenta el interés por reducir espacio y tiempo, como algo característico que orienta a las experiencias de ED.[85] Se trata de una característica de gran importancia para la formación integral de los estudiantes. Según estos autores, la ED es:

> una metodología; un procedimiento de trabajo que emplea los avances logrados en otros campos de la ciencia, para superar los obstáculos ocasionados por las distancias geográficas y por las limitaciones de tiempo de quienes tienen que trabajar y estudiar simultáneamente.[86]

Por lo demás, este tipo de educación presume de ser abierta: de alcanzar a todo tipo de personas, de todas las clases y niveles educativos.[87] Tal pretensión tiene, sí, en el centro de sus preocupaciones, al tema de la eficiencia en el uso de los recursos (humanos o económicos).

Por otra parte, podemos decir que la educación a distancia implica dos polos: el centro de recursos y certificaciones educativas, y el lugar donde se congrega el grupo con necesidades y expectativas educacionales.[88] La "distancia", se refiere a la separación entre quien posee y proporciona conocimientos y certifica los aprendizajes, y aquellos que demandan o realizan el proceso de aprendizaje.[89]

Podemos sintetizar lo dicho hasta aquí, entonces, diciendo que la ED pretende ser un tipo de educación accesible a todo tipo de persona haciendo uso de la tecnología adecuada (a las

---

central del proceso educacional y, al mismo tiempo, se propone un enfoque 'industrial' en gran escala". Cf. Holmberg, *Educación a Distancia*, p. 17 – 18.

[85] Estos principios serían los siguientes: 1) El ser humano es persona (en proceso permanente de autoconstrucción), 2) el hombre (sic) es un ser social, 3) la persona está llamada a la libertad y a la autonomía, 4) el hombre (sic) es responsable y crítico, 5) es activo y creativo. Cf. Martha de Avella (et al.). *Metodología y estrategias de la Educación Superior Abierta y a Distancia*. Quindío, ICFES, 1983, pp.19 – 26.

[86] *Ibid.*, p. 8.

[87] Cf. *Idem*.

[88] Cf. Cruz Rincón y Carmen García, "La Educación a Distancia", p. 48.

[89] *Idem*.

necesidades educativas de los estudiantes), y que tiene diferentes enfoques en su filosofía referidos al carácter individual o colectivo del aprendizaje. Ella es la precursora o antecedente de la ETE – Como se verá, en el siguiente apartado. Muchas de las características de la ED son compartidas por la ETE, en la propuesta de Kinsler.

1.3 La Educación Teológica por Extensión en Kinsler: elementos característicos

En las secciones anteriores hicimos un esbozo general del contexto socio-histórico (ambiente educativo y teológico) en que se originó la educación teológica por extensión. También señalamos que dicha modalidad de estudios no surge en el vació: tiene como antecedente o precursora otra modalidad educativa con la cual comparte muchas características y motivaciones: la educación a distancia.

Aquí nos referiremos, entonces, a la cuestión respecto a cuáles son los elementos característicos generales que dan forma a la ETE en Kinsler. Creemos que ellos son:[90] la centralidad del entrenamiento ministerial del liderazgo eclesial, la descentralización o contextualización de la educación teológica, el currículo abierto, la metodología y pedagogía educativa (los seminarios, el material de estudio, el trabajo práctico, la acción-reflexión), la conversión pedagógica y una perspectiva teológica reformada de claro corte misionero. Todas estas características están íntimamente relacionadas unas con las

[90] Todas estas características se encuentran en el modelo de Kinsler, sin cambios significativos, a través de todo el período en estudio – y posiblemente más allá de él. Como muestra de ello pueden leerse y compararse los siguientes artículos de nuestro autor, escritos entre los años 60's a 80's, donde se dejan ver explícitamente las características en mención de su modelo de extensión: Ross Kinsler, "Kairos en la educación teológica" (de 1988); "Theological Education by Extension" (1978), "Extension: an alternative model for theological education" (de 1973), en Theological Education Fund, *Learning in Context*, 27 – 47; "The extensión center: general orientation" (1969), en Ralp.h Winter, *Theological education by extensión*, 447 – 474.

otras y juntas conforman el todo de la ETE[91] en nuestro autor. Veamos cada una de ellas.

1.3.1 El entrenamiento ministerial y el liderazgo local de la ETE en Kinsler

La educación teológica por extensión en Kinsler no se puede comprender sin dos conceptos que le son centrales: una y otra vez, Kinsler, en sus publicaciones referidas a la ETE, llamará la atención sobre los conceptos de liderazgo local y entrenamiento ministerial. Como ejemplo de la centralidad de esos conceptos, se cita, abajo, la cuestión siguiente – planteada por nuestro autor a finales de la década de los 80's –, la cual va a ser preocupación constante en él: "¿Tienen acceso a la capacitación bíblica, teológica, pastoral los líderes de las congregaciones en todos los sectores geográficos, socio-económicos y étnicos de América Latina?"[92]

Si bien es cierto que esa cuestión aparece como parte de una serie de preguntas que sirven de ejemplo a Kinsler respecto al tipo de preocupaciones que se levantan con la ETE, hasta ese momento histórico (1988), la misma acompañará a nuestro teólogo en todas las publicaciones donde se refiere al modelo educativo de extensión. Esa centralidad se observa, en el mismo lugar, en la siguiente afirmación:

> Cambiar las estructuras físicas y los arreglos logísticos ha sido relativamente fácil; ha sido más difícil cambiar las estructuras de la educación teológica en nuestras mentes. Por eso nos resulta difícil ver que educación y teología genuinas tienen que estar enraizadas en la vida, que el liderazgo verdadero tiene que

[91] Ultimamente, el modelo de ETE es un modelo pragmático, según lo expresa Kinsler en la siguiente cita: "Porque es, tanto un movimiento dinámico como un modelo pragmático, la ETE merece la atención de todos aquellos que estén interesados con la reforma de la educación teológica y la renovación de la iglesia". En el prefacio a la obra de Ross Kinsler, *Ministry by the people*, xiii.

[92] En Ross Kinsler, "Kairos en la educación teológica", 3. Cabe recordar que esta publicación es de finales de la década de los 80's.

formarse en congregaciones y comunidades, que el ministerio es una realidad corporativa y no profesional.[93]

Tal tipo de inquietud aparece ya desde bien temprano en Kinsler, con la misma centralidad característica. Él dirá en la década de los 60's:

> La característica más importante y la ventaja principal del sistema de extensión está simplemente en el hecho de que alcanza a más hombres (*sic*.) los cuales son líderes activos en las iglesias locales sin extraerlos del mundo, de la iglesia y del ministerio. Esto significa que estamos tratando con hombres (*sic*.) de experiencia tanto como de dedicación, cosas ambas las cuales son esenciales".[94]

De cualquier modo, la centralidad que tiene el tema del liderazgo y del ministerio, no es exclusiva de nuestro autor. La misma se encuentra en el "modelo" de extensión del Seminario Presbiteriano guatemalteco a comienzos de los 60's.[95] Ya en dicho modelo, según sus diseñadores, debido al crecimiento de las iglesias guatemaltecas[96] y por el contexto multicultural en que se encontraban,[97] se vio la necesidad de contar con más

---

[93] *Ibíd*., 6. El subrayado es nuestro.

[94] Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation" en Ralph D. Winter, Theological Education by Extension, 453. El subrayado es nuestro.

[95] Según nos informa Winter, este proyecto de extensión contó con 7 centros regionales, los cuales querían contribuir con el logro del estudio diario disciplinado. Ralph D. Winter, *Theological Education by Extension*, 10.

[96] Por tal razón Donald A. McGavaran, afirma, en el prólogo a la obra de Winter, *Theological Education by Extension*, xiv: "El patrón reciente de entrenamiento teológico ha servido para producir ministros bien pagados, altamente entrenados y ejecutivos. Pero, en tanto la iglesia crece y las congregaciones se multiplican excesivamente, este tipo de ministros no es el único tipo necesitado. El crecimiento de la iglesia existe en una multitud de pequeñas nuevas congregaciones. Esas también deben ser pastoreadas por hombres (*sic*.) entrenados". La traducción es propia. Por su parte, Kinsler, refiriéndose a la necesidad de cambio en las estructuras de la educación teológica – debido al elitismo que manifiestan estas – y al perenne problema de modernizar los Seminario e Institutos Bíblicos del tercer mundo , dirá: "Mientras tanto, al menos en Latinoamérica, cientos congregaciones continúan creciendo, multiplicándose y desarrollando lideres indígenas que tienen dones y dedicación, pero tienen poco o nada de entrenamiento", cf. Ross Kinsler, "Extension: An Alternative model for theological education" en Theological Education Fund, *Learning in context*, 30. La traducción es propia.

[97] El tema indígena, como preocupación central del programa de educación teológica del Seminario Presbiteriano Guatemalteco, se debe a Ralph Winter y James Emery. Especialmente este último, como miembro de la facultad del Seminario, contribuyo al estudio de los patrones de liderazgo en una iglesia multicultural como la guatemalteca. Sobre esto último cf. James H.

ministros entrenados bíblica, teológica y pastoralmente para realizar el trabajo ministerial en dicho contexto.[98] Tales ministros deberían ser los "líderes naturales"[99] de las diferentes congregaciones, respectivamente.[100]

Cabe preguntarse: ¿Quiénes son, entonces, los líderes para Kinsler? ¿Qué entiende por entrenamiento ministerial, nuestro autor? Es necesario afirmar, en primer lugar, que el liderazgo y el entrenamiento ministerial están íntimamente interrelacionados uno con el otro, y con el tema de la misión;[101] que, en segundo lugar, son centrales en la educación teológica por extensión, la cual encuentra en ellos su justificación y su propósito inmediato. Por eso Kinsler afirma:

> El propósito de la educación teológica por extensión es: (1) encontrar a aquellos que tienen dones especiales, esto es, la habilidad para 'equipar los santos para el trabajo del ministerio' y (2) darles el entrenamiento práctico, histórico, teológico y bíblico, el cual mejorará y ampliará sus ministerios particulares dentro del ministerio corporativo de la iglesia. ¿Dónde

---

Emery, "The Preparation of Leaders in a Ladino-Indian church", en Ralph D. Winter, *Theological Education by Extension*, 11 – 21.

[98] Es interesante notar que este liderazgo debería ser entrenado aún en el área vocacional, para lograr desarrollo comunitario, tal y como lo manifiesta Emery: "Al tener una vocación él (*sic.)* echará raíces profundas y tendrá una más durable influencia en su comunidad. Una vida disciplinada, integrada y honesta ganara el respeto de otros. Madures y experiencia en los negocios y la industria son de particular valor para el ministro, debido a que mucha gente a menudo siente que el no entiende sus problemas o responsabilidades. Él debería ser capaz de introducir nuevas ideas y prácticas para la comunidad así como los agentes de extensión agrícola lo hacen. Esto debería ser hecho en los campos de la agricultura, salud, educación y, posiblemente en pequeña industria. Para este fin, nosotros planeamos enseñar algo de agricultura, medicina básica e higiene", en James Emery, "The preparation of leaders in a Ladino-Indian Church", 20 – 21. La traducción es propia.

[99] Esta es una expresión frecuente en Kinsler, que se refiere a aquellos y aquellas lideres genuinos de las iglesias, que tienen experiencia en el trabajo ministerial y que, por lo mismo, son seleccionados para entrenamiento en la ETE. Cf. Ross Kinsler, "The Extension Movement in Theological Education", 14; véase también Ross Kinsler, "Ministry by the people" en *Ministerial Formation* 5 (1979), 9.

[100] Por eso James Emery hace la siguiente afirmación: "La iglesia presbiteriana ha estado trabajando en Guatemala por ochenta años, pero un problema que aún permanece para ser resuelto es ese de desarrollar los lideres necesitados dentro de sus iglesias". *Ibíd.*, 11.

[101] Como se verá, la centralidad que tiene el tema del liderazgo y el entrenamiento ministerial en la ETE en Kinsler, tiene una importante transformación respecto a la finalidad que les da su razón de ser. (Al respecto ver nota 75)

encontraremos con más probabilidad a esos líderes con tales dones? En la iglesia local.[102]

Y más adelante, en ese mismo lugar:

> El hecho simple que condujo al desarrollo de la perspectiva de extensión en la educación teológica es este: los líderes dotados de talento y probos, de la iglesia local, son generalmente adultos, casados, con hijos y empleados. Ellos no pueden ir al seminario. El seminario debe ir a ellos. El propósito del Centro de Extensión es precisamente el de tomar los mejores recursos de la educación teológica a esos hombres y mujeres.[103]

Se puede observar, en las citas anteriores, cómo en Kinsler, se justifica la necesidad de la educación teológica por extensión. Ella es necesaria e importante porque posibilita el alcance y entrenamiento de aquellos y aquellas que no pueden asistir a un seminario, pero que tienen las habilidades y los dones necesario de liderazgo, a nivel de la iglesia local.[104]

Los lideres, pues, son aquellos y aquellas que son reconocidos como tales a nivel local (de la iglesia o comunidad), por su habilidad y experiencia. A menudo son hombres y mujeres maduros o maduras, con profesión y trabajo

---

[102] Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 448. El subrayado y la traducción es nuestra.

[103] *Ibíd.*, 449. El subrayado es nuestro y la traducción es nuestra. Cf., también, del mismo autor, "Mission by the People", 229 – 230, donde se deja ver claramente la importancia y centralidad del liderazgo para la ETE en el autor.

[104] Es cierto que, Kinsler plantea su búsqueda de un tipo de educación teológica "entre el pueblo" a finales de la década de los 80's, como una que tiene varias dimensiones – aunque ya también desde la década de los 60's él habla del concepto de extensión de manera pluridimensional – sin embargo, no se puede negar que, desde su participación en el "experimento guatemalteco", el entrenamiento ministerial y el interés por los líderes locales son el centro, por el cual todas aquellas dimensiones y demás aspectos de la ETE cobran sentido en él. Al respecto cf. Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular", *Pastoralia* 16 (Julio 1986)18 – 21. Por otra parte, también es cierto que la centralidad que tiene el liderazgo y el ministerio para la ETE, en nuestro autor, va a encontrar, a medida que avanza el tiempo, una importante variación: la capacitación teológica a ellos ya no encuentra su finalidad o motivación en la necesidad de "edificar el cuerpo de Cristo" (la iglesia), en hacer crecer y extender numéricamente la iglesia local, no; ahora, además, se hace énfasis en el "reino de Dios", y la "transformación humana" que ello implica, como el fin y razón de ser de la capacitación teológica, en Kinsler. Al respecto, *Ministry by the people,* 21.

propio[105] (por lo cual no representan una carga económica a la iglesia).[106] De cualquier manera, para nuestro autor, ellos tiene un llamado, y han recibido dones para un "servicio especial" dentro de la iglesia: equipar a los santos para el trabajo del ministerio.[107]

En cuanto al ministerio, Kinsler lo entiende como servicio.[108] Se trata de un trabajo que realizan todos y cada uno de los miembros de la iglesia, para la "edificación del cuerpo de Cristo", bajo el liderazgo de aquellos que han recibido aquellos dones especiales.[109] El ministerio,[110] así entendido, es, pues, una realidad tanto individual como corporativa.[111]

Para realizar ese ministerio (cristiano), es necesario que todos los miembros de la iglesia local tomen las responsabilidades correspondientes; que tomen responsabilidad aún de su propia formación o entrenamiento ministerial: la capacitación bíblico-teológica, así como vocacional, de cada uno de los miembros, por medio de sus líderes más destacados. Por eso es que Kinsler, a finales de la década de los 70's,

---

[105] Ross Kinsler, "Theological education by extension: Equipping God's people for ministry", en *Ministry by the people*, 19; también cf., "Extension: An Alternative Model for Theological Education", 34.

[106] Una de las dimensiones de interés de la ETE, en Kinsler, es la económica: "Hemos observado que un obstáculo para el desarrollo resulta del sistema profesional del ministerio. Las congregaciones tienen que proveer buenos sueldos para conseguir pastores, y los pastores egresados de los seminarios residenciales necesitan buenos sueldos para subsistir. La ETE ofrece una mayor posibilidad de auto-sostén tanto para las congregaciones como para los pastores, puesto que la capacitación está al alcance de todos en su propio lugar", en Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular", 19.

[107] Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 447.

[108] *Ídem*. Según Kinsler, debido al patrón elitista existente en las iglesias locales (la capacitación de candidatos a ministros ordenados, inmaduros, y exclusión del ministerio de aquellos que han ejercido responsabilidades en la iglesia local) el concepto de ministerio se ha invertido: ha dejado de significar "servicio" para significar "privilegio". Cf. Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model for Theological Education", 21; Sobre ello mismo ver del mismo autor, "Theological education by extension: Equipping God's people for ministry" en Ross Kinsler (edr.), *Ministry by the People,* 4; Sobre el concepto de ministerio véase también *Ibíd*., 18.

[109] Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 448.

[110] Para Kinsler, el ministerio, del cual participan todos los miembros de la iglesia, pertenece a Jesùs. En Ross Kinsler, *Ministry by the people*, 2.

[111] Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 448.

refiriéndose a la búsqueda – realizada por el Fondo de Educación Teológica (del Consejo Mundial de las Iglesias) – de nuevos modelos de entrenamiento ministerial, y frente a la falta de viabilidad y autenticidad de los "patrones occidentales" de entrenamiento, expresa:

> Los presupuestos básicos son que las congregaciones son bastante capaces de descubrir y desarrollar entre sus propios miembros los dones necesarios para todas las funciones del ministerio, que los líderes locales pueden ser proveídos con oportunidades para el entrenamiento en la reflexión teológica y el desarrollo de habilidades pastorales sin ser desenraizados de sus contextos culturales y sus responsabilidades sociales, y que tanto el ministerio como la formación deberían ser última y primariamente la responsabilidad del pueblo de Dios.[112]

De tal modo, pues, que la formación o entrenamiento ministerial es la forma en que "todo el pueblo de Dios" adquiere herramientas prácticas (vocacionales) y teológicas para realizar el ministerio; es la forma en que se vuelve "sujeto" del proceso educativo y de la reflexión teológica;[113] es, en el fondo, una forma de educación teológica que involucra a cada miembro de la iglesia local, en la misión de servicio y testimonio cristiano, al mundo – cuyo modelo y autor principal es Jesús mismo. Es por eso que afirma Kinsler:

> Uno de los fines de la ETE ha sido el de capacitar a las congregaciones para cumplir su misión. Es importante alcanzar a todos los líderes, a los mejores líderes, y no solo a aquellos que desean ir a algún seminario.[114]

Y en otra parte señala que,

> La Formación Ministerial esta concernida tanto con el crecimiento personal y la madurez como con el conocimiento teológico, con los dones espirituales y el compromiso para servir como con las habilidades pastorales…

---

[112] Ross Kinsler, "Ministry by the people", 5. El subrayado y la traducción son nuestros. En otra parte el autor nos dirá: "Debemos tratar con nuestros estudiantes como seres humanos quienes pueden resolver sus propios problemas y dirigir sus congregaciones", en "Extension: An Alternative Model for Theological Education", 46. La traducción es propia.
[113] Ross Kinsler, "Educación teológica popular", 19.
[114] *Ibíd.*, 20.

> El principal modelo para la formación ministerial es Jesús mismo, quien continúa llamando a sus seguidores a su ministerio y misión, y el texto clásico es Marcos 10: 42 – 45, el cual habla de servicio y auto entrega.[115]

La formación ministerial, por lo mismo, conlleva, según nuestro autor, romper con el elitismo eclesial de la educación teológica. Él propone por lo mismo realizarla tanto a nivel formal como informal, para alcanzar a todo "el pueblo de Dios", en todos los niveles de la "pirámide social" y "eclesial"[116]. ¿Cómo se pretendería lograr esto? Una manera de hacerlo es mediante la descentralización o contextualización de la educación teológica.

1.3.2 La descentralización o contextualización en la Educación Teológica por extensión

Si el propósito y justificación de la educación teológica por extensión se obtiene de la necesidad de formar ministerialmente al liderazgo de la iglesia local para cumplir su misión en "el mundo", entonces, la descentralización y contextualización es la forma fundamental que adquiere aquella formación, en Kinsler.

En nuestro teólogo, es característica la necesidad de cambiar las estructuras tradicionales de la educación teológica;[117] la necesidad de realizar la formación ministerial (educación teológica) de manera descentralizada y/o contextualizada (por extensión), debido a los inconvenientes y desventajas que

---

[115] Ross Kinsler, *Ministry by the people*, 6. El subrayado es nuestro.

[116] En el capítulo II del presente trabajo de investigación nos referiremos a esas "pirámides" sociales y eclesiales.

[117] Por eso él llegaría a afirmar, a comienzos de los años 70's: "Uno de los asuntos más importantes en educación teológica hoy es el tema de las estructuras. Es en este área de cambio estructural que el modelo de extensión ya ha hecho avances significativos muy importantes". Cf. Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model for Theological Education", 29; también, F. Ross Kinsler (edr.), *The Extension Movement in Theological Education,* 15. En esta misma obra el autor nos dirá: "Cambios en las estructuras educacionales son necesarios no solo para llenar las evidentes necesidades de la sociedad y las iglesias, sino también por razones ideológicas" *Ibíd.*, 16. La traducción es propia. Volveremos sobre este tema de las estructuras en el capítulo II del presente trabajo.

presenta aquella forma educativa tradicional respecto a la modalidad de extensión.[118]

Cabe preguntarse, entonces, ¿en que sentido la formación teológica tradicional es inconveniente y está en desventaja respecto a la ETE? ¿Cuáles son las razones que da nuestro teólogo educador, para sostener tal cosa? Además, ¿cómo se realiza la descentralización o contextualización, en concreto? Y, también, ¿qué significado da Kinsler al concepto "descentralización" y "contextualización" de la educación teológica?

Para empezar, debemos referirnos a la última cuestión, arriba señalada. Al parecer, en Kinsler, hablar de contextualización o descentralización – en un nivel básico – es hablar de una misma cosa: extensión;[119] y viceversa. Significa poner los recursos de las instituciones de educación teológica y de las iglesias,[120] en las manos, al alcance, al servicio de aquellos y aquellas que están en el trabajo del ministerio en la congregación – en sus propios contextos socio-culturales y eclesiales. Esto es, a hombres y mujeres reconocidos

[118] Sin embargo, por otra parte, Kinsler llegará a plantear la necesidad de complementariedad entre ambas modalidades (la residencial con la extensión) pese a la opinión negativa que mantuvo sobre la modalidad tradicional durante algún tiempo. Sobre el asunto de la necesidad de complementariedad entre las dos modalidades, puede verse lo que dice el autor en el prefacio de su obra, *Ministry by the People, xiv*. La visión negativa que tiene de la educación teológica tradicional llego a ser expresada así: "Las instituciones teológicas tradicionales están muy limitadas en sus alcances, y tienen falacias inherentes. Nuevas alternativas se necesitan urgentemente y la educación teológica por extensión ha abierto el camino hacia cambios fundamentales en el entrenamiento y el ministerio para la misión", en Ross Kinsler, *The Extension Movement in Theological Education*, 24.

[119] Sobre el concepto de extensión en sí, el autor nos dice: "La palabra extensión en sí misma indica que nuestro interés en este movimiento es extender (Estirar, expandir, propagar, adaptar) los recursos de la educación teológica en orden a alcanzar a aquella gente quienes son los lideres naturales de nuestras iglesias", en Ross Kinsler, "What is Extension?", en *The Extension Movement in Theological Education,* 25. La traducción es propia.

[120] Ross Kinsler, "Kairos en la educación teológica", 7. Por ello mismo, en la década del 60, nuestro autor dirá: "Por lo tanto la educación teológica por extensión ha sido de tal modo estructurada como para tener la capacidad de tomar los recursos de la educación teológica a los líderes de la iglesia local, a aquellos quienes ya han manifestado que son llamados y dotados de dones por Cristo, y que tienen esta especial habilidad de dirigir a Su gente en sus ministerios", en Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 448.

naturalmente como los líderes de las iglesias locales, que no pueden asistir a un seminario o institución de educación teológica tradicional. De ahí que él afirme:

> Durante los últimos años el cambio más evidente en la educación teológica alrededor del globo es la descentralización…Cientos de miles de personas de todo tipo que no hubieran tenido la capacidad o la disposición de entrar en una institución académica tradicional están ahora llevando estudios formales en Biblia, Teología y ministerio por medio de estos nuevos programas.[121]

Y más adelante, nos dice:

> La pregunta que surge…es, ¿qué significa este cambio de estructuras? ¿qué nuevas perspectivas ofrece? Para los que tienen ojos para ver, la descentralización significa no distancia sino proximidad, es decir, acceso. Debe significar no reducción ni condescendencia sino contextualización, es decir, hacer que los estudiantes – sus culturas e iglesias y realidades – sean el marco para la educación teológica y no la institución, sus profesores y su biblioteca, su agenda y prestigio. Puede significar no una masificación sino una diversificación, que alcanza e incorpora toda la gama de la vida humana.[122]

Se puede ver, en la cita anterior, que la descentralización y la contextualización, en Kinsler, llegan a identificarse, a ser una misma realidad. Además que, en primera instancia, contienen una "dimensión espacial" que les conforma. Descentralizar o contextualizar la educación teológica significa acercar la misma, geográficamente hablando, al "liderazgo legítimo", "natural", de la iglesia local.

Ahora bien, tal y como se observa en aquella última cita, y de acuerdo con el autor, el concepto de contextualización-

---

[121] Kinsler, "Kairos en la educación teológica", 5.

[122] *Ibíd.*, 5 y 6. El subrayado es nuestro. Por otra parte, es interesante observar, con detenimiento, cómo Kinsler habla sobre descentralización y contextualización en la cita: evita que estos conceptos adquieran un "sabor" negativo: "distanciamiento", "reducción", "condescendencia" o "masificación". Esto es interesante si se toma en cuenta que Kinsler, hacia esa fecha (finales de los 70's) conoce de la crítica que Paulo Freire hiciera a los programas de extensión, en general (y agrícolas, en particular), como programas de dominación y masificación. Que nuestro autor conocía de tal critica, puede comprobarse en

descentralización – el cual da el carácter de extensión a la educación teológica en Kinsler – tiene otras dimensiones, además de la geográfica-espacial.[123] Esas dimensiones serían: la temporal, cultural, sociológica, económica, eclesial, teológica, ideológica y académica.[124]

Contextualizar o descentralizar (extensión) la educación teológica, tiene una dimensión temporal o cronológica, en nuestro autor. Dicha dimensión se refiere al tiempo disponible y adecuado – del estudiante – para realizar el proceso educativo (entrenamiento ministerial). Es así que para Kinsler: "en un sentido más básico 'extensión" significa extender entrenamiento en el horario y de acuerdo al calendario de los estudiantes".[125] Lo importante, entonces, es el tiempo del estudiante. Este o ésta es, cabe recordar, principalmente trabajador o trabajadora, casado o casada y líder en la iglesia local. Es quien, por otra parte, está motivado[126] a realizar estudios teológicos (ministeriales) y al cual se debe la ETE.

Al mismo tiempo, este estudiante sirve al ministerio en un contexto cultural específico. Él o ella está interesado en servir a su iglesia, de acuerdo a la realidad contextual que vive

---

Ross Kinsler, "Open Theological Education", 86, en *The Extension Movement in Theological Education*.

[123] Cf. Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model for Theological Education", en Theological Education Fund, *Learning in Context,* 32 -33; también en "Educación Teológica Popular", 18 – 20; "The Extension Center: General Orientation", 449 – 450; además cf. Ross Kinsler, *The Extension Movement in Theological Education*, 32.

[124] Estas son dimensiones propuestas y explícitas de Kinsler, que aparecen en todas las publicaciones, donde se refiere al modelo de ETE, y que aparecen caracterizadas de tal modo en el autor. Por supuesto, no todas se mencionarán cada vez, en sus publicaciones, sin embargo, mayormente siempre se hará.

[125] Cf. *Ibíd.*, 449. La traducción es propia. Por supuesto que esta dimensión está estrechamente relacionada al concepto de liderazgo y ministerio: es necesario tener el mejor tiempo disponible para llevar a cabo el proceso educativo teológico, de aquellos "lideres naturales", de la iglesia local, quienes a menudo son trabajadores, están casados, etc., tal y como ya se ha mencionado.

[126] La motivación del estudiante es de mucha importancia en la visión de Kinsler de la ETE. Como el lo especifica desde la década de los 60's: "La dedicación o motivación es la primera preocupación del proceso de aprendizaje, particularmente en el entrenamiento teológico", en "The Extension Center: General Orientation", 453. La traducción es propia.

cotidianamente. De ahí, pues, que descentralizar es contextualizar; pero también al revés: contextualizar es descentralizar: realizar los procesos educativos teológicos sin sacar a los estudiantes de su contexto cultural de origen; yendo hasta donde ellos están.[127]

Por otra parte, en la educación teológica por extensión, según nuestro autor, encontramos una dimensión sociológica. Esta dimensión, estrechamente relacionada con la anterior – y en general a todas las demás, y viceversa – se refiere a la descentralización o contextualización en el siguiente sentido: los estudiantes (lideres de las iglesias locales), no solamente se ubican en un contexto cultural específico, sino, además, se encuentran en una condición social específica.[128] Es necesario, entonces, alcanzarlos a todos, ahí donde se encuentran, en la condición social que estén, para no excluir a nadie y así alcanzar al mayor número posible.[129] Descentralizar, por lo tanto, significa también poner la educación teológica al alcance de personas de diferentes condiciones sociales. Por eso es que, nuestro teólogo afirma:

La educación teológica por extensión anima y capacita a todas las clases de feligresías – pobres y ricos, occidentales y no

[127] Cf. Ross Kinsler, *Ministry by the People,* 5. Es interesante notar, por otra parte, que nuestro teólogo es consciente del aspecto crítico de esta dimensión – aunque en ningún momento profundiza en él, a fin de brindar algún tipo de respuesta: El se llegaría a preguntar: "¿se estará fomentando más bien una perspectiva "provinciana" y "parroquial" en los estudiantes en vez de algo más abierto y amplio, teológica y educativamente hablando? Cf. *Ibíd.,* 19.

[128] Según Kinsler, "la extensión alcanza a gentes de todas las diferentes clases sociales y todos los niveles económicos". Cf. Ross Kinsler, *The Extension Movement in Theological Education,* 33; también en Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 449 y 450. La traducción es propia.

[129] La importancia de esta dimensión, al igual que la anterior, en Kinsler, radica en que, con ella se visualiza una formación ministerial incluyente y más efectiva: el ministerio es mejor realizado por los lideres naturales de la iglesia local. Eso quiere decir que, por su igual condición social (de la iglesia y sus lideres) – y cultural –, ellos pueden realizar un mejor trabajo, que aquellos con entrenamiento pero que no son o han sido parte de aquella realidad socio-cultural de la congregación local.

occidentales – para que desarrollen sus propios ministerios entre sus propios miembros.[130]

Ahora bien, de forma similar la ETE tiene una dimensión económica. Esta dimensión se refiere al aspecto económico de la descentralización-contextualización en la educación teológica y el ministerio; es decir, esta dimensión se refiere a la reducción de costos. Para Kinsler, la educación teológica siempre ha sido costosa y, en la medida que se escala en los niveles educacionales, ésta se vuelva más costosa aún, económicamente hablando; Además, el ministerio, entre más profesionalizado se convierte, igualmente se vuelve más costoso.[131] Es así que, al descentralizar la educación teológica y dar oportunidad de estudios a personas de todos los niveles, y en todas las dimensiones señaladas, se contribuye a la reducción de esos costos.[132]

En sentido teológico y eclesial la descentralización representa otra de las dimensiones importantes de la ETE. Se trata de una dimensión, como las demás, que gira alrededor del concepto de liderazgo y ministerio, bajo el presupuesto (teológico) de que todos y todas, en la iglesia, conforman el cuerpo de Cristo y son llamados y llamadas a ministrar.[133] De modo tal que, no se justifica el hecho de que solo los candidatos a ministros (ordenados) o pastores y pastoras deban ser entrenados teológicamente. Todos y todas, en la ETE, según

---

[130] En Ross Kinsler, "Preparando al pueblo de Dios para la misión", *Vida y Pensamiento* (Edición Especial) (1982), 49 – 59.
[131] Cf. Ross Kinsler, *The Extension Movement in Theological Education*, 19
[132] Pueden leerse, sobre esta dimensión, las siguientes publicaciones del autor: *Ibíd.*, 19 – 21; *The Extension Center: General Orientation*, 452; "Ministry by the People", 3 y 4. Esta dimensión, logra reducción de costos en tanto el estudiante de extension, casi siempre con trabajo propio, no busca remuneración de la iglesia o no aspira a un "ministerio" profesional que demande un gran salario. Ahora bien, nuestro autor es consciente del aspecto crítico de esta dimensión: "En algunos casos la ETE es percibida como la puerta trasera del ministerio ordenado, una manera barata para proveer u obtener estudios teológicos", en Ross Kinsler, *Ministry by the People*, 17.
[133] Al respecto cf. Ross Kinsler, "Mission by the People", 227

Kinsler, "son considerados ministros".[134] La dimensión teológica y eclesial, de la descentralización-contextualización, de tal modo, pretende ser una respuesta alternativa a la profesionalización del ministerio, el cual sigue las tendencias elitistas de la sociedad.[135]

Por otra parte, descentralizar la educación teológica implica también la dimensión pedagógica. Tal dimensión, en Kinsler, se manifiesta en tanto los procesos educativos, gracias a la descentralización, se realizan en el lugar o contexto propio de los estudiantes y, por ello mismo, además, logran una mejor relación entre teoría y práctica. Esto último se da en tanto los y las estudiantes, quienes tienen sus propias ocupaciones de liderazgo en la iglesia local y en la sociedad, van poniendo en práctica lo aprendido (en los encuentros de clase), ahí donde ejercen sus funciones.[136]

Ahora bien, otra dimensión a señalar es la ideológica.[137] La contextualización, para nuestro autor, contribuye a que las estructuras tradicionales de la educación teológica y de la

---

[134] Ross Kinsler, *Extension: An Alternative Model for Theological Education*, 33; *The Extension Movement in Theological Education*, 4 – 8 y 33 – 34; "Educación Teológica Popular", 20 – 21.

[135] Cf. La introducción a la obra de Kinsler en *Ibíd., xiii*.

[136] Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 453. En este mismo lugar, el autor expresa: "…estamos tratando con hombres tanto de experiencia como de dedicación, ambas cualidades las cuales son esenciales. Y la experiencia es de gran importancia en tanto los estudiantes buscan relacionar teoría y práctica. Es cierto que los estudiantes podrían durar más tiempo en completar sus estudios en el sistema de extensión, pero eso en sí mismo podría ser un factor positivo porque así los estudiantes tienen más tiempo en digerir sus cursos y entender la significancia y aplicación de esos cursos en la vida de la iglesia y en el mundo real". También cf. Ross Kinsler, *The Extension Movement in Theological Education*, 18. Ahora bien, esta dimensión tiene en cuenta la calidad de la educación teológica, aunque en una manera diferente al sistema tradicional; debido a ello, en la ETE se establecen requerimientos de entrada aunque sean mínimos. Cf. *Ibíd.*, 454 y 455.

[137] En *Ibíd.*, 16, Kinsler expresa: "Cambios en las estructuras educacionales son necesarios no solo para reunir las evidentes necesidades de la sociedad y las iglesias, sino también por rezones ideológicas". La traducción es propia. Cf. también *Ibíd.*, 32. Volveremos sobre el tema de "lo ideológico" como preocupación importante en Kinsler en el cap. II.

sociedad cambien, que dejen de ser "domesticantes".[138] Estas estructuras tradicionales crean, por una parte, pequeñas élites que se ubican en la cúspide de la pirámide social[139] y por otra, mentes con complejos (de superioridad y omnipotencia, en los pastores; además de establecer dependencia en los demás miembros de la iglesia local, que es difícil de superar).[140] Es necesario, entonces, que todas las personas lleguen a ser conscientes de lo que ellas son y pueden hacer, por sí mismas.[141] La ETE, cree Kinsler, logra subvertir así aquellas estructuras.[142]

Por último, señalamos la dimensión académica de la contextualización, según es caracterizada por nuestro teólogo-educador. Esta es anotada por él, en diferentes publicaciones que realiza, para referirse a la necesidad de contextualizar-descentralizar la educación teológica a todos los niveles académicos posibles. Se trata, pues, de que todos puedan recibir entrenamiento teológico de calidad, en el nivel (académico) en que se encuentren.[143] En la ETE, esto se logra sin crear una "clase clerical", dependiente de la iglesia para lograr sus altos estándares de vida.[144]

Todas las dimensiones señaladas, entonces, conforman la descentralización-contextualización de la ETE en nuestro autor. Ella gira y se configura alrededor del ministerio y del liderazgo

---

[138] Según Kinsler: "mientras que el sistema escolar es jerárquico y la enseñanza tradicional tiende a domesticar a los alumnos, la ETE propone romper ambos esquemas…". Cf., Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular: Perspectiva Histórica", 19.

[139] Según Kinsler, "la educación teológica descentralizada ha demostrado su capacidad para alcanzar todos los niveles de la pirámide social". En "Kairos en la educación teológica", 8.

[140] Ross Kinsler, *Extension: An Alternative Model for Theological Education*, 29 y 31.

[141] *Ibíd.*, 35. Esto está, en la ETE según la concibe Kinsler, directamente relacionado a su concepto de *liberación*, el cual significa autodescubrimiento y auto desarrollo, en el nivel individual, y representa el contenido de esta modalidad educativa. *Ibíd.*, 40.

[142] "Theological Education by Extension", 183. De cualquier modo, Kinsler llegaría a calificar de "domesticantes" a algunos programas de ETE, en una publicación de comienzos de los 80's. Cf. Ross Kinsler, *Ministry by The People*, 17.

[143] Cf. Ross Kinsler, *The Extension Movement in Theological Education*, 17 y 33. Para hacer efectiva o concreta esta dimensión, es necesario, según nuestro autor, una "paridad funcional" en la forma de evaluar y promover a los estudiantes. *Ídem.*

local de las iglesias, y no tiene sentido sin estos o los demás elementos que caracterizan a la ETE en Kinsler. Como se ha dicho arriba,[145] todas esas características de la ETE en nuestro autor, están íntimamente relacionadas unas con las otras y juntas conforman el todo de la dicha modalidad educativa en nuestro autor.

Es necesario referirnos ahora a la forma concreta en que, en Kinsler, se efectúa la descentralización-contextualización de la educación teológica – y así respondernos una de aquellas preguntas planteadas al inicio de esta sección.[146]

En nuestro autor, la manera de efectuar, en la práctica, la descentralización-contextualización (extensión), es con base en el establecimiento de Centros de Extensión,[147] en los lugares donde se encuentran los y las estudiantes, y posibles estudiantes.[148]

Es gracias a los Centros que se hace efectiva la descentralización de la educación teológica. Es en tales lugares donde se reúne a los y las estudiantes de una zona geográfica dada. Es por esto que Kinsler afirma: "El propósito del Centro de extensión es reunir y entrenar a aquellos hombres y mujeres de cualquier área dada, quienes son reconocidos y recomendados por sus iglesias locales…"[149]

---

[144] *Ibíd.*, 17.
[145] En *Supra*, 18.
[146] Véase *Supra.*, 22.
[147] De aquí en adelante nos referiremos a ellos con el apelativo "los Centros" o "el Centro".
[148] Sobre estos Centros de Extensión (sus características, propósitos y forma de funcionamiento), en Kinsler, puede verse, del autor, su "The Extensión Center: General Orientation", 447 – 474; y, "The Extension Center: Specific Instruction", 475 – 500. Todo lo que sigue a continuación lo hemos tomado de estos artículos.
[149] En Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 448. El subrayado y la traducción son nuestros. En otra parte de este mismo lugar, el autor hará la siguiente afirmación: "…the Extension Center is an armo f theological education which reaches out to a particular area or subculture and adapts its program to local conditions and resources in order to train the readers of the local churches". Ibíd., 450.

Los Centros son los espacios específicos de encuentro donde se realiza el proceso educativo teológico.[150] Cada uno de estos es dirigido por un director o directora y cuenta con uno o más profesores adicionales.[151] En ellos, es el director quien, en coordinación con la "oficina central", organiza las cosas y el programa.[152]

La "oficina central" tiene una importante función: es ella quien, sugiere el autor, debería definir los programas de estudio de los Centros, el currículo; quien escoge y capacita a los profesores y profesoras; quien establece las formas de evaluación y control; quien elabora el material de estudios y, en ciertas ocasiones, congrega a los estudiantes de todos los

[150] Es importante, para Kinsler, que el Centro – así sea o no parte de una institución de entrenamiento ministerial tradicional por residencia – siempre esté vinculado a una institución de entrenamiento teológico que sea totalmente reconocida, así se mantienen los estándares de calidad de dicha institución, pero, también, los estudiantes obtienen créditos para sus cursos, y los grados académicos departe de aquella institución. "The Extension Center: General Orientation", 450. Esta sugerencia o recomendación departe del autor, es interesante por cuanto da la impresión que el está interesado en la gradación académica, que más tarde cuestionará fervientemente haciendo uso de la crítica que Ivan Illich realizara a la "escolarización" de la educación, en general, y pública, en particular. Cf. sobre esto último, Ross Kinsler: "Extension: An Alternative Model for Theological Education", 30; _____, *The Extension Movement in Theological Education*, 16; _____, *Kairos en la Educación Teológica*, 14 – 16.

[151] Es curioso que en ninguna parte nuestro teólogo brinde las características o explicite el origen y organización de esa "oficina central". Por otra parte, la cantidad de profesores asignados a cada Centro dependerá del número de estudiantes, cursos y niveles académicos existentes, de acuerdo a nuestro teólogo. Sobre esto último cf. Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 450.

[152] Ross Kinsler, *The Extension Movement in Theological Education*, 16. Es interesante notar que, ya en este artículo de Kinsler ("The Extension Center: General Orientation"), de los años 60's, se plantea la idea de que los Centros pueden ser un "brazo" de la institución de educación teológica tradicional (de programa residencial) – aunque ellos también puedan ser parte, para el autor, de una extensa red de Centros de Extensión. Pareciera que, Kinsler, no tiene inconveniente en pensar en los Centros, como elementos integrales y complementarios de la educación teológica residencial, aunque siempre afirmará que los programas de aquellos son más simples que los de las instituciones tradicionales. Al respecto, Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 450 y 452. De cualquier manera, con el tiempo, nuestro teólogo-educador será más claro en afirmar, al considerar la existencia de diferentes tipos de educación teológica a comienzos de los 70's, que la ETE no solo complementa sino que ofrece una manera alternativa de ver la tarea de la educación teológica en toda su amplitud. Cf. Ross Kinsler, *Ministry by the People*, 1.

Centros, para que reciban entrenamiento especial e inspiración.[153]

Por otro lado, si bien es cierto que, en Kinsler, se sugiere que sea la "oficina central" quien defina el currículo, el material a utilizar, entre otras cosas, del Centro, también es cierto que el director y profesores tienen un papel importante en ello. Se espera que estos estudien las necesidades de los estudiantes y consideren los recursos disponibles del Centro, para, por ejemplo, establecer los cursos del año correspondiente en que se da el proceso educativo[154] – lo que se da siempre, por supuesto, dentro de los límites establecidos por la institución u oficina central.

Ahora bien, en los Centros los encuentros con los estudiantes se efectúan una vez por semana. Durante el encuentro, que tiene una duración de dos a tres horas, se desarrolla una clase tipo seminario que gira alrededor de la temática específica del material de estudio y de las experiencias prácticas de los estudiantes en sus iglesias y ministerios.[155] Se espera que los y las estudiantes vengan a este encuentro con el tema estudiado, el cual se pone a su alcance a través del material (de estudio) correspondiente.

Hasta aquí, entonces, nuestra caracterización de la descentralización-contextualización, en Kinsler. Por supuesto que, hay que decirlo una vez más, esta característica está estrechamente relacionada a las demás; no se puede entender sin

---

[153] Sobre la importancia de la "oficina central" para la definición de esos aspectos, en Ross Kinsler, véase, _____, "The Extension Center: General Orientation", 450, 451, 458, 460. Esto no quita que, para el caso de la selección del personal, por ejemplo, sea el Centro mismo quien decide sobre este asunto, sobre todo cuando el mismo quiera permanecer semi-autónomo. *Ídem.*, 460. Por otra parte, en Kinsler, cada vez más, se buscará que el estudiante sea el que defina su propio currículo y proceso de formación.

[154] Cf. Ross Kinsler, "Open Theological Education", 455.

[155] Cf. Ross Kinsler, *Theological Education by Extension*, 450 – 451.

las otras; y que, todas las características juntas conforman el todo de la ETE, en nuestro autor.

Ahora bien, puesto que el Centro cuenta con un plan de estudios o currículo definido – que es uno de los pilares sobre los que se basa la efectividad de aquel y del modelo de extensión en general – en lo que sigue nos referiremos al currículo y su diversificación.

1.3.3 El currículo abierto en la ETE: diversificación

No es equivocado decir que todo modelo educativo tiene un currículo elaborado y definido, para el mejor desarrollo posible de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Eso es una realidad aun en la educación teológica, sea esta tradicional o no. La pregunta que cabe hacerse aquí, respecto al modelo de ETE de nuestro autor, es: ¿qué entiende por currículo nuestro autor? ¿qué es lo que caracteriza al currículo de la ETE, en Kinsler? ¿cómo debe elaborarse y por quién?

Al parecer, hablar de currículo o programa de estudios para Kinsler es hablar de una misma realidad. Para el autor el currículo se refiere no sólo a lo que los estudiantes, por lo general, piensan de él: "requisitos de cursos, horas de clase, créditos y calificaciones".[156]

En Kinsler el currículo adquiere un carácter más amplio. Eso se deja ver en el eco que se hace de la concepción que de aquel tienen los educadores en general: el currículo es "el conjunto de todas las experiencias planeadas para el aprendizaje que ofrecen las instituciones o programas".[157] Tales experiencias incluirían aún las prácticas pastorales de los y las estudiantes, entre otras.[158]

---

[156] En Ross Kinsler, "Kairos en la educación teológica", 8 y 9.
[157] *Ibíd.*, 8.
[158] *Ídem.*

En la ETE propuesta por Kinsler, por lo tanto, se buscará cada vez más un currículo que integre la vida (ministerial y cotidiana) de los y las estudiantes en su proceso educativo; un currículo que motive al estudiante en sus estudios.[159]

Se trata de que este no sea un "producto empaquetado" y cerrado, imposible de cambiar, irrelevante para los y las estudiantes, que deban aceptar sin más (tal y como sucede en los programas de instituciones de educación teológica tradicionales);[160] una lista de cursos predefinida de antemano para el estudiante.[161]

En la ETE, en Kinsler, el currículo debe estar basado en los intereses de los estudiantes,[162] contribuir en el mantenimiento o desarrollo de su "curiosidad natural";[163] debe encontrar la manera de involucrar al estudiante, cada vez más, en la definición del mismo.

Para contribuir a los intereses del estudiante, el currículo debería - tal y como ha sido mencionado anteriormente - elaborarse con la participación del estudiante y diversificarse. Esto último se refiere a la planificación de las secuencias de aprendizaje (currículo), con el cuidado de ofrecer diversas maneras de evaluar el aprendizaje previo, trasfondo,

---

[159] La "motivación" o "interés" del estudiante es, según Kinsler, el punto crucial de la ETE. Cf. Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 453. En la modalidad de extensión, en Kinsler, esta se logra mediante currículos que integren la experiencia y realidad cotidiana del ministerio de los y las estudiantes, quienes deben, además, tener parte en la elaboración del mismo. Así lo expresa el autor: "En la educación teológica por extensión hay un alto nivel de motivación. Los estudiantes eligen estudiar y estudian porque el programa les es útil en su ministerio y no primeramente porque ellos quieren pasar exámenes y obtener un diploma", en Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model", 35; también, del mismo autor, "Kairos en la Educación Teológica", 9. La traducción es propia.

[160] Cf. Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model", 35; también véase Ross Kinsler, "Open Theological Education", 69; en *The Extension Movement in Theological Education,* 61 – 86.

[161] *Ídem.*

[162] *Ibíd.*, 72.

[163] La "curiosidad natural" (*natural curiosity*) es un concepto importante en las escuelas abiertas (*open schools*), según nos informa Kinsler en *Ibíd.,* 67 – 71. El concepto se referiría a

habilidades, limitaciones y necesidades por parte de los y las estudiantes.[164]

De cualquier forma, el propósito principal de un currículo de tal tipo no es el académico, según lo entiende nuestro autor en sus publicaciones. Para él, el plan de estudios o currículo persigue el propósito básico siguiente: el crecimiento de la iglesia: esto incluye el crecimiento académico, personal, práctico y espiritual.[165]

Debemos considerar ahora, la forma específica en que se realiza el proceso educativo de la ETE, en nuestro teólogo.

1.3.4 La metodología educativa y la pedagogía en la ETE

Kinsler no da una definición explícita de lo que entiende por metodología educativa y pedagogía de su modelo de extensión, en ninguna de sus publicaciones referidas a dicha modalidad. Sin embargo, es posible descubrir las características de aquellos conceptos a través de las publicaciones en cuestión. ¿Cuáles son, pues, esas características?

Para empezar, diremos que la metodología educativa y la pedagogía, en Kinsler, se corresponden con el interés que él tiene por la formación ministerial de los y las estudiantes, e implica el interés que deben mantener los estudiantes en su proceso formativo;[166] es decir, la forma característica de hacer la educación teológica (metodológica y pedagógicamente hablando), en Kinsler, se debe al interés de preparar al

---

la capacidad natural que tienen las personas para conocer lo que les rodea, de manera creativa, y que les es "atrofiada" en formas tradicionales educativas.

[164] Cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 13 y 14.

[165] Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 458; *The Extension Movement in Theological Education,* 71 y 72; "Kairos en la Educación Teológica", 9. Este propósito va a tener una transformación, un progreso en el autor: a comienzos de los 80's, Kinsler, refiriéndose a las prioridades de la ETE para la década, señalará la necesidad de un currículo orientado por "el Reino" (de Dios), como una de las prioridades. Cf. Ross Kinsler, *Ministry by the People, 21.*

estudiante para realizar su ministerio efectivamente, dentro de un proceso que sea motivador y liberador para él.[167]

La experiencia y la práctica, entonces, vienen a ser claves de la metodología educativa y pedagogía del modelo: el estudiante, por su experiencia (de vida, en general, y ministerial en particular), adquiere un rol activo dentro del proceso educativo y, por aquella, se siente motivado a adquirir un conocimiento que sea práctico y funcional para el ministerio. El tiene así algo que aportar a los demás, y viceversa, en el proceso formativo.

Es en y desde la práctica donde se generan las cuestiones importantes para el estudiante y su ministerio; por ende, lo primordial dentro del proceso educativo teológico no son tanto los contenidos de cursos, sino las cuestiones del estudiante generadas en el ministerio. [168]

La experiencia y la práctica, sí, se relacionan con la teoría, según cree el autor. Es en esta relación donde se da el proceso formativo liberador[169] o la mente crítica.[170] Esta relación entre

---

[166] Cf. Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 453; cf. también, "Bases for change in Theological Education", en *The Extension Movement in Theological Education, 18*.

[167] La liberación, en Kinsler, tiene que ver con diferentes aspectos del individuo: auto descubrimiento, auto expresión, auto determinación, autodesarrollo; tiene que ver con habilidades básicas, con ideas y percepciones. Cf. Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model", 40 y 44. En sus palabras: "Liberación en educación teológica tiene lugar a través del desarrollo de habilidades básicas y conceptos, pero tiene que ver fundamental mente con la gente", *Ibíd.*, 45. La traducción es propia. Algunas de las habilidades básicas necesarias, señaladas a modo de ejemplo, en el autor, son: la habilidad de estudiar la Biblia independientemente, dirigir sin imponer, en la iglesia, y la habilidad de entrenar a otros y otras personas para el ministerio. Cf. *Ibíd.*, 42 – 43.

[168] Es por eso que para nuestro autor el *programa* como tal debe enfocarse en lo que está pasando en la iglesia y no en las clases. Cf. Ross Kinsler, "Open Theological Education", 71.

[169] A comienzos de los 70's, Kinsler señalará la necesidad de una metodología de la educación teológica (por extensión), *conscientizante*, que signifique: lograr el despertar de la conciencia del individuo de una mentalidad colonizada. Al respecto, Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model", 34 – 35. Aquí mismo, nuestro autor, nos dice: "Debemos preguntarnos si nuestras instituciones son vehículos de opresión o liberación, de domesticación o humanización, de indoctrinamiento o concientización", *Ibíd.*, 37. La traducción es propia. Según nuestro teólogo, los estudiantes, en la medida en que experimenten liberación en ellos mismos, así estarán en posición de brindar liberación en sus propias iglesias, en *Ibíd.*, 42.

[170] Kinsler llegará a afirmar a finales de los 80's que "*método* en la educación teológica tiene que ver con la relación entre tres elementos básicos: la Biblia o la tradición, el mundo real o el contexto y la práctica o la experiencia", en "Kairos en la Educación Teológica", 12.

teoría y práctica es observada por nuestro teólogo, en los modelos de "educación abierta", "educación no formal", proyectos de acción-reflexión y en formas de "aprender-haciendo" (*learning by doing*[171]): en todos ellos se relacionan la teoría con la práctica de una manera efectiva.[172]

Ahora bien, los "elementos esenciales" de la ETE, mediante los cuales se observa en concreto y toma forma aquella metodología y pedagogía, en Kinsler, son: la relación del material de auto estudio, el trabajo práctico y los encuentros regulares o seminarios.[173] Ellos se relacionan en la ETE para hacer efectivo y liberador el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El material de auto estudio es el que brinda los contenidos del curso.[174] Este toma la forma de libro de texto, acompañado del libro de trabajo (*Work Book*). Se prepara cuidadosamente, de modo tal que el estudiante pueda realizar el estudio individual o auto estudio, sin ayuda de nadie. Se espera que los contenidos aquí adquiridos serán la base para la clase que se lleva a cabo en un encuentro semanal o seminario, en el Centro; y que los mismos serán relevantes para la práctica ministerial del estudiante.

El trabajo práctico es otro de los elementos esenciales de la ETE. De él surgen las preguntas más importantes de todo el

---

[171] Ross Kinsler, "The Extension Center: Specific Instruction", 497.

[172] Volveremos sobre este tema de la relación entre teoría y práctica, en Kinsler, en el siguiente capítulo.

[173] Cf. Ross Kinsler, "A working Definition", 34 – 35, en *The Extension Movement in Theological Education"*.

[174] Ross Kinsler, "The Extension Center: Specific Instructions", 487; Véase del mismo autor, "Kairos en la Educación Teológica", 13. Este material de auto-estudio utilizo, en los comienzos de la ETE, tecnología programada. Tal tecnología, como lo informa Kinsler, tuvo sus raíces teóricas en el conductismo skinneriano; de cualquier manera el llegará a tener conocimiento del aspecto crítico de esta tecnología y la rechazará parcialmente. Como prueba del conocimiento que tenía Kinsler de la crítica a la tecnología o instrucción programada Cf. "Kairos en la Educación Teológica", 13; "Extension: An Alternative Model", 39; y "Bases for Change in Theological Education", 18. Aquí mismo, en "Extension: An Alternative Model", 39, el autor también expresa haber aceptado las bases empíricas de la tecnología en cuestión, pero que rechazó la teoría que le servía de base.

proceso educativo y por él se logra la integración de la teoría con la práctica: lo estudiado en los libros de textos hay que llevarlo a la práctica, y viceversa: la práctica deberá brindar las cuestiones para confrontar la teoría. Dicha práctica, como nos dice el autor, "no fue tanto planeada como asumida, porque los estudiantes son líderes, a menudo los pastores en función de sus iglesias".[175]

Por último, tenemos el encuentro regular o seminario. Este, según afirma Kinsler, es el corazón del programa de estudios (porque con el se logra la efectividad de los otros dos elementos).[176] Él tiene la función de hacer comunidad, brindar inspiración, proveer motivación, clarificación y confirmación al estudiante en sus estudios; también funciona como manera de integrar, a través de discusión, el contenido del curso con los problemas prácticos y el trabajo en la congregación.[177]

De cualquier manera, hay que enfatizar que, para Kinsler, lo más importante es la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal efectividad se mide por la habilidad del estudiante para realizar su ministerio y entrenar a otros/as todo a fin de realizar la misión de la iglesia.[178]

Ahora bien, la relación estudiante-maestro es importante en ese proceso de enseñanza aprendizaje, de la ETE, en Kinsler.

---

[175] Ross Kinsler, "A Working Definition", 34. La traducción es propia.
[176] *Ibíd.*, 35.
[177] *Ídem*. Estos mismos elementos se encuentran, además, en las siguientes publicaciones del autor: "Ministry by the People", 6.
[178] A fines del 70, nos dirá el autor: "Las estructuras eclesiales y teológicas deben ser juzgadas en términos de su efectividad para permitir y posibilitar a la gente misma el descubrir y dar expresión a su fe", en "Mission by the People", 30; y a comienzos de los 80's nos dirá: "Ultimamente, la efectividad de todos los programas de educación teológica deben ser evaluados en términos de la habilidad de los graduados para motivar y equipar sus congregaciones para testimonio y servicio", en *Ministry by the People*, 18 y 27. La traducción es propia. A finales de esta misma década afirmará: "La *educación teológica* significa. . .cambio o transformación humana de acuerdo con la voluntad o el reino de Dios, según criterios bíblicos, bajo la dirección del Espíritu Santo", en "Educación Teológica Popular", 14. El énfasis es del autor.

1.3.5 La conversión pedagógica

En la educación teológica por extensión, en Kinsler, se pretende transformar el tipo de relación que se establece entre profesores y estudiantes. Se trata, para el autor, de que las relaciones entre estos, en el proceso educativo, sean igualitarias y dialógicas; que profesores y alumnos puedan establecer una genuina relación de par como colegas.[179]

¿Cómo se logra tal tipo de relación? Mediante una "conversión pedagógica". Esta significa, simplemente, una toma de consciencia de parte de profesores y estudiantes de que ambos tienen un rol importante, algo que aportar, activamente, en el proceso educativo.[180]

El "buen profesor", según Kinsler, tiene ciertas características. No solamente se caracteriza por su sentido de responsabilidad y preparación; más importante aún que eso es: él mismo es un estudiante. Esto significa que más que considerarse a sí mismo como un experto en un tema, es una persona en constante aprendizaje e investigador; es, además una persona que disfruta y ama a los demás. Sus estudiantes no son receptáculos a ser llenados pasivamente con el conocimiento que él y los libros de texto "echan" sobre ellos.[181] Además, un buen profesor es un discípulo de Jesucristo; él sólo desea servir su Reino.[182]

---

[179] Ross Kinsler, "Bases for Change", 18; Cf. también, "Kairos en la Educación Teológica", 11.
[180] *Ídem*. Por eso nuestro autor, en relación a los métodos de educación, materiales y personal se plantea las siguientes preguntas: "¿En qué consiste la realidad de miles de grupos de la educación por extensión que actualmente se reúnen una o dos veces por semana? ¿Son los alumnos de hecho los agentes de su aprendizaje, o son sólo recipientes, objetos de depósito para la ETE? ¿Los tutores realmente experimentan la necesaria "conversión pedagógica" para llegar a ser compañeros de aprendizaje? ¿Esta ocurriendo una verdadera comunicación, un verdadero análisis crítico?"; en Ross Kinsler, "Preparando al pueblo de Dios para la misión", Vida y Pensamiento (Edición Especial) (1982), 49 – 59.
[181] Cf. Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 464.
[182] *Idem*.

En los encuentros concretos o seminarios, el profesor tiene ciertas funciones específicas. El es el encargado de guiar el encuentro, de clarificar las cuestiones que se encuentran en los libros de trabajo, de hacer participar al estudiante y desafiarlo a que dé sus propias respuestas. También es el responsable de ampliar las respuestas a las cuestiones brindadas por aquel libro, para que el estudiante vea las implicaciones que tienen las mismas para sus propias ideas. Por último, debe animar al estudiante a que considere cada pregunta en relación a su propia vida y ministerio.[183]

El estudiante tiene también un rol activo en el proceso educativo, en la ETE. Él o ella debería estar involucrado aún en el diseño de su propio currículo, elegir los cursos que desea realizar y tener su propia disciplina de auto-estudio.[184] Se espera, además, que él o ella desarrolle su capacidad crítica – esto es contemplado en la forma de realizarse el proceso de la educación teológica: con la utilización del método de la "problematización" y "concientización".[185]

Ahora bien, en el currículo, así como en el modelo total de ETE en Kinsler, se descubre una perspectiva teológica claramente confesional que se manifiesta a través de ciertos conceptos teológicos que aparecen recurrentemente en las publicaciones del autor referidas a dicho modelo educativo teológico. Describamos a continuación esa teología.

---

[183] Cf. Ross Kinsler, "The Extension Center: Specific Instruction", 482. Es interesante notar que, aunque Kinsler, ya desde la década del 60 se plantea una relación mas igualitaria entre profesores y estudiante, y afirme que una de las características de los primeros es que no considera a sus estudiantes como un "receptáculo a ser llenado", él diga que una de las funciones de ellos (los profesores) es "corregir" las respuestas dadas de los estudiantes, sus errores de razonamientos; los profesores dan la respuesta correcta. Al respecto cf. Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 459; también, de él mismo, "The Extension Center: Specific Instruction", 483 y 484.

[184] El auto-estudio es posibilitado gracias al material que este recibe, del cual adquiere el contenido básico. *Ibíd.*, 487.

[185] Cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 10.

1.3.6 Conceptos teológicos fundamentales de la ETE en Kinsler

Ya hemos descrito anteriormente algunos elementos característicos de la ETE en Kinsler:[186] la centralidad del entrenamiento ministerial y del liderazgo local, la descentralización o contextualización, la apuesta por la diversificación del currículo, la metodología y pedagogía empírica, y la conversión pedagógica. Sin embargo, todavía falta referirnos a un último elemento que también es característico y central del modelo en cuestión: su perspectiva teológica, su teología.

No es difícil imaginar que, en tanto modelo educativo teológico, el modelo desarrollado por nuestro autor tiene una perspectiva teológica que le caracteriza y conforma.[187] Se trata de una teología que intenta corresponderse con los demás elementos del modelo, de manera consecuente, tanto en lo conceptual como en lo metodológico. Se puede afirmar que en Kinsler este intento es cierto.

En principio, sí, hay que aclarar que en el modelo de nuestro autor, tal y como se muestra en las publicaciones referidas al mismo, se descubre una perspectiva teológica no sistemática e implícita. Se trata de una teología confesional, de claro perfil misionero, que propone realizarse desde la realidad de la vida,[188] y que se manifiesta a través de conceptos teológicos que son fundamentales y recurrentes en Kinsler. A lo largo de toda esta sección (1.3) han aparecido algunos de esos conceptos, pero

---

[186] En *infra,* 17 – 39.

[187] No está demás recordar que hay muchas y diversas maneras de entender y definir a la teología y su método. Respecto a esto cf. Jürgen Moltmann. *Experiences in Theology. Ways and Forms of christian Theology*. Minneapolis, Fortress Press, 2000, 3ss; _____. *¿Qué es teología hoy?*. Salamanca, Sígueme, 1992, 87 – 139; Joao Batista Libanio y Alfonso Murad, *Introducción a la teología*, 53 – 100.

[188] Sobre el concepto de "realidad" del autor nos encargaremos en el siguiente capítulo del presente trabajo. En *infra,* 47ss.

muy sucintamente. Por lo tanto, ahora deberemos describirlos con más detenimiento.

Los conceptos bajo los cuales se manifiesta la perspectiva teológica del autor básicamente son: el "cuerpo de Cristo" y el "real sacerdocio de todos los creyentes", "Cristo", "salvación" y "reino de Dios". Además, conceptos tales como "jubileo" y "Espíritu Santo", aunque menos recurrentes en las publicaciones de nuestro autor sobre la ETE – del período en estudio – no dejan de ser significativos en dicha propuesta. Nos referiremos a todos estos conceptos en un momento posterior de la presente sub-sección, aunque brevemente.[189]

Mientras tanto, ¿qué se quiere decir con la afirmación de que la teología que se descubre en el modelo de nuestro autor se caracteriza por ser confesional? Esta afirmación significa que ella se esboza dentro del marco de una confesión específica, la cual, en Kinsler, estaría referida al cristianismo; significa además que dicha teología se expresa en sentido creyente. En efecto, en el modelo de extensión en nuestro autor se apuesta por la teología cristiana y no por ninguna otra; y se apuesta por ella creyentemente. Es por eso que en las publicaciones del autor referidas a la ETE se pueden encontrar cuestiones como las siguientes:

> ¿Cuáles procesos, conceptos y métodos nos ayudarán a ser fieles a Cristo y su iglesia, a las Escrituras del Antiguo y Nuevo Testamento, y al Espíritu de Dios y su Reino a través de nuestros programas de educación teológica?[190]

Este tipo de pregunta es característico del autor y tiene una gran importancia. A través de cuestiones de tal tipo se deja ver el marco teológico de comprensión o referencia en el cual se desenvuelve el modelo educativo de Kinsler; se dejan ver,

---

[189] En *infra*, 42 – 46.
[190] En Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 4.

además, conceptos teológicos que son fundamentales en la perspectiva teológica del autor. Más aún, en ese tipo de preguntas se observan las fuentes específicas de las cuales bebe aquella perspectiva: las Escrituras del Antiguo y Nuevo Testamento.[191]

Se confirma, por lo tanto, que el marco teológico de referencia del modelo de ETE de Kinsler, es la confesión cristiana: se buscan procesos educativos teológicos que ayuden a ser "fieles a Cristo y su iglesia" y no a nadie más. Todo ello se consigue a la luz del Antiguo y Nuevo Testamento (*sic*.): las escrituras cristianas "sagradas". En dicha perspectiva, de acuerdo a la cita arriba expuesta, aparecen los conceptos de Reino de Dios, Cristo, Iglesia y Espíritu de Dios. Conceptos que son fundamentales en la perspectiva teológica del autor. Refirámonos a ellos.

1.3.6.1 El "cuerpo de Cristo" y el "real sacerdocio" de todos los creyentes

Hay que observar, de una vez, que estos conceptos (real sacerdocio de todos los creyentes y cuerpo de Cristo) – así como los demás a describir – son conceptos que el autor toma del texto bíblico (conceptos bíblicos)[192] y que, tienen el propósito de poner en pie de igualdad y responsabilidad a todos los y las creyentes frente al ministerio y la misión de la iglesia. Como se verá, en definitiva, estos conceptos y todos los demás a señalar tienen la función de servir como legitimantes teológicos de la labor misionera del creyente.

---

[191] Sin embargo, esas no son las únicas fuentes de las que "toma" la teología del autor. Él intenta que su perspectiva teológica asuma "la realidad" como fuente importante de la reflexión teológica. Es por esto que él, refiriéndose a la necesidad de cambios en la teología de la educación teológica de la época, llegará a afirmar a finales de la década de los 80's: "En otras palabras el análisis de las estructuras sociales, inclusive de las iglesias y sus instituciones teológicas, es tan esencial hoy como era el pietismo en la edad del individualismo religioso". En *Ibíd.*, 19.

Cabe preguntarse, ¿qué es el cuerpo de Cristo en nuestro autor? O, dicho de otra manera, ¿quiénes conforman dicho cuerpo? Para Kinsler, el cuerpo de Cristo es la iglesia. Se refiere a todos aquellos y aquellas que son miembros de la iglesia; a los y las que, en Cristo, han sido aceptados por Dios y capacitados para obedecer su voluntad (la de Dios), según cree el autor.[193]

Todos los y las creyentes, pues, están llamados a edificar el cuerpo de Cristo; la iglesia es una realidad corporativa y en ella cada miembro tiene una función. Por eso Kinsler criticaría el hecho de que, en las congregaciones, solamente el pastor realiza todas las funciones ministeriales. Así lo expresa nuestro teólogo: "En nuestras congregaciones se espera que un hombre (sic.), el pastor, realice o al menos dirija todos los ministerios. En vez de un ministerio corporativo y compartido, hemos creado 'un hombre orquesta', un monstruo entre enanos".[194]

Ahora bien, en estrecha conexión con este concepto de "cuerpo de Cristo" está el de "real sacerdocio de todos los creyentes". Este significa que ahora no solamente un grupo "selecto" de personas, aquellos que han sido "ordenados" al ministerio sacerdotal o pastoral (es decir, los sacerdotes o pastores de las parroquias o congregaciones, respectivamente) tienen la potestad y autoridad para ejercer el ministerio, sino que todos y cada uno de los y las miembros son llamados a ministrar.[195] De modo tal que, teológicamente visto, todos los creyentes son ahora iguales frente a Dios y frente al ministerio; a todos se les ha encomendado la labor de realizar la misión. Se trata, sí, de la misión ejemplificada por Cristo.

1.3.6.2 Cristo: la encarnación de Dios

---

[192] Así por ejemplo en "Bases for change", 5 – 7. Aquí el autor hace referencia a textos bíblicos como el de Efesios: 4: 11 – 16, para hablar sobre el carácter corporativo del ministerio.
[193] Cf. *Ibid.*, 6 y 7; También, Ross Kinsler, "Mission by the people", 226.
[194] En Ross Kinsler "Bases for Change", 5. La traducción es propia.
[195] Ross Kinsler, "Mission by the people", 226

El que todos y todas han sido llamados a ministrar y a la misión, últimamente significa que todos los seguidores y seguidoras de Cristo, son llamados a realizar la misión de salvación – que pertenece a Dios. El ministerio ya no solo se refiere a la labor edificativa del "cuerpo de Cristo" (crecimiento cuantitativo de la iglesia).[196] Se trata más bien de "restaurar el sentido y realidad del dominio de Dios en toda su profundidad y aliento"[197] en la realidad humana. Todos los y las seguidores/as de Cristo son llamados a total obediencia a Dios, así como Jesucristo mismo enseñó y predicó.[198] Y Cristo no es nadie más que el "misterio revelado por Dios",[199] la encarnación de Dios mismo.[200]

Obedecer a Dios, significa, entonces, tener la sumisión y obediencia que Jesús mismo mostró en su bautismo, su ministerio y a través de su muerte;[201] para el creyente seguir a Cristo, significa en último término realizar la misión de salvación-liberación que él encarnó.

1.3.6.3 La salvación y el reino de Dios: la misión del creyente

En Jesús, la misión está referida a la salvación integral.[202] La salvación es no solo salvación del alma, es salvación del "alma" y "del cuerpo"; es un concepto bíblico que "claramente incluye la salud o totalidad física, emocional y social, así como

---

[196] Ross Kinsler, *Ministry by the people,* 21.
[197] Ross Kinsler, "Mission by the People", 226.
[198] *Ídem.*
[199] Solamente así se puede explicar el que Kinsler expresara, en un encuentro sobre educación teológica popular, en Guatemala, en la década de los 80's, lo siguiente: "…damos gracias a Dios por el misterio revelado de Su Hijo Jesucristo (sic.), que por su multiforme sabiduría nos permite reunirnos en estos días para conversar sobre la educación teológica popular". En Ross Kinsler, "Educación teológica popular", 13. El subrayado es nuestro. De cualquier manera veremos lo problemático de este concepto teológico dentro del modelo de ETE del autor en el siguiente capítulo. Cf. infra, 66 – 80.
[200] En Ross Kinsler, "Mission by the People", 226
[201] *Idem.*
[202] *Idem.*

la espiritual",[203] salvación, entonces, significa liberación: de todo aquello que impide la realización humana de acuerdo a la "voluntad de Dios". Esta es la tarea de la iglesia, realizar la misión de salvación, de liberación; proclamar el reino de Dios que llega, de justicia y paz.[204]

Ese carácter integral de la salvación, que se observa en la perspectiva teológica del autor, también se encontrará a propósito de su concepto de Reino de Dios, hasta el punto de llegar a identificarse. Dicho reino no es uno que se realiza fuera de este mundo o que se refiera solamente a "realidades espirituales", no. Este es un reino de justicia y paz que está referido a la "realidad humana" y al carácter de Dios mismo. Por ello es que nuestro autor llegará a hablar del reino de Dios como "jubileo": una respuesta a la problemática de la dominación y exclusión que enfrenta el ser humano en este mundo.[205]

Por todo lo dicho hasta aquí, es que la teología del autor se enfocará en la misión. Es esta la que interesa a Kinsler en último término. Por eso es que él llegaría a afirmar: "*La educación teológica popular* se relaciona, en conclusión, con la transformación del pueblo de Dios para cumplir su misión en el mundo".[206] Y para esto, según nuestro autor, lo importante es realizarla y no tanto conceptuar lo que ella significa.[207]

Quien valida en último término la misión de la tarea educativo-teológica y la del seguidor de Cristo, es el Espíritu de Dios. Es así que, también afirmará Kinsler: "La *educación*

---

[203] En Ross Kinsler, "Equipping God's people for Ministry", 27. La traducción es propia.
[204] Ross Kinsler, *Ministry by the people*, 21.
[205] Ross Kinsler, "Por un mundo donde quepan todos: La formación bíblico-teológica al servicio de la vida", *Vida y Pensamiento* 18 (1998), 22.
[206] Cf. Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular", 14. Por eso mismo es que el autor dirá: "La educación teológica existe no como un fin en sí misma, no para establecer el ministerio o la iglesia como tal, sino para habilitar a la iglesia a cumplir su misión (la misión de Dios) en el mundo". Ross Kinsler, "Bases for change", 21.

teológica significa, entonces, cambio o transformación humana de acuerdo con la voluntad o el reino de Dios, según criterios bíblicos, bajo la dirección del Espíritu Santo"[208].

En la perspectiva teológica de Kinsler es posible, así, reconocer su marca reformada.[209] Esto quiere decir que la teología que se contiene en el modelo de extensión, en nuestro autor, se expresa dentro de la tradición de fe de Lutero y Calvino, a través de conceptos tales como los de real sacerdocio de todos los creyentes y cuerpo de Cristo – que sirven al autor para legitimar teológicamente su modelo.

Podemos ahora resumir lo dicho hasta aquí, mencionando brevemente los elementos característicos de la ETE, en Kinsler. Primeramente, sí, debemos recordar que todos y cada uno de estos elementos en nuestro autor – anotados en toda esta sección (1.3) – tienen en común el interés por la efectividad del proceso educativo:[210] aquel propósito de formar a los líderes de la iglesia local (hombres y mujeres, adultos y jóvenes, laicos y aspirantes a ministros ordenados), a fin de que sean efectivos en su labor ministerial y la realización de la misión (de Dios), y de tal modo transformar la iglesia y "el mundo": la finalidad última de la ETE.

Los elementos característicos arriba descritos, en conjunto, pues, conforman el todo de la ETE y son: la formación ministerial del liderazgo de la iglesia local, la descentralización o contextualización de la educación teológica (extensión), el currículo abierto, la metodología y pedagogías integrales

---

[207] Cf. Ross Kinsler, "Mission by the people", 226.
[208] En Ross Kinsler, "Educación teológica popular", 13. El subrayado es nuestro.
[209] Aquí cuando hablamos de "fe reformada" nos referimos básicamente a esa tradición religiosa histórica que hace de la "sola escritura" y la "sola fe", que nos vienen desde Lutero, su autoridad por excelencia. Cf. Georges Casalis. *Protestantismo*. Managua, CIEETS, 1989, 15 – 95.
[210] El tema-concepto de la "efectividad" lo desarrollaremos con más amplitud en el siguiente capítulo.

(integran teoría y práctica), la conversión pedagógica y la perspectiva teológica cristiana de perfil misionera. No se puede, como ya se ha indicado, comprender esta o ninguna característica de las mencionadas, sin relacionarlas unas a otras. Esto significa que una hace referencia a otra y que, sin la siguiente no se puede comprender la anterior, de acuerdo a nuestro autor.

Por otra parte, no es posible encontrar el sentido de estas características, y de la ETE como un todo, sin conocer los experimentos que le antecedieron – y que de cierto modo le contribuyeron – o sin conocer el contexto socio-histórico en que se originó y desarrollo la misma. Todo esto se ha señalado en este primer capítulo, a manera de esbozo del modelo, a fin de obtener un primer nivel de comprensión de la ETE, en nuestro teólogo.

En el siguiente capítulo, ahondaremos en nuestra comprensión de la ETE. Específicamente nos centraremos en el concepto de realidad, que le sirve de fundamento. Se debe recordar que, la ETE pretende transformar, en último lugar, la sociedad, el "mundo"; y, que, por ello se presenta como un modelo educativo que se hace desde la realidad. Refirámonos por tanto a ese concepto.

CAPÍTULO 2

EL CONCEPTO DE LA *REALIDAD* EN LA PERSPECTIVA DE ROSS KINSLER DE LA ETE

En el capítulo anterior hicimos una descripción general del modelo de educación teológica por extensión tal y como se presenta en F. Ross Kinsler. Ahí, nos referimos al contexto socio-histórico (ambiente educativo, teológico y social) de nacimiento de la ETE; a la Educación a Distancia, como modelo predecesor de aquella; y a las características generales del modelo de ETE, según Kinsler.

En el presente capítulo, nos enfocaremos en el concepto de realidad[211] que se encuentra en las publicaciones de Kinsler referidas a la ETE.[212] Se trata de definir el concepto a partir de las referencias a lo real o la realidad que hace el autor, en aquellos escritos referidos a su modelo, en general; pero, en particular, a partir del análisis de las dimensiones social, teológica y pedagógica de la realidad, que se presentan en la perspectiva de nuestro teólogo con un carácter dinámico, plural, contingente e integral.

Al final, como mostraremos, la educación teológica por extensión (y de cualquier otro tipo) tiene un sentido que depende del concepto de realidad que posee el autor; lo que significa que la misma se configura en íntima relación con la

---

[211] Como se señalo en la introducción de la presente investigación, en las publicaciones de Kinsler nos interesa la realidad, en su fundamento epistemológico; por ello no nos quedamos solamente en la "realidad social", "teológica" o "pedagógica". Buscamos la realidad que se encuentra "detrás" de aquellas; el fundamento epistemológico o la realidad en "sentido epistemológico" del modelo del autor, tal y como se nos presenta en aquellas publicaciones.

[212] Aquí, por lo tanto, se exploran las mismas publicaciones del autor utilizadas en el capítulo anterior. Sin embargo, también haremos uso de aquella información brindada por el autor vía internet (corre electrónico), derivada de la "entrevista abierta" – ya mencionada en la introducción del presente trabajo – hecha a manera de cuestionario por el investigador. Cabe recordar que dicha entrevista es citada en esta investigación, del siguiente modo: "Ross Kinsler, "Entrevista abierta". En la bibliografía se encuentra citada, completamente, así: Ross Kinsler, entrevistado por Moisés Medrano: San José, Costa Rica, 14 de diciembre de 2014. Correo electrónico.

definición que se da a este concepto. Por lo tanto, la educación teológica por extensión, en particular, y la educación teológica en general, adquirirán un sentido, en dependencia de aquel concepto. Para el caso de la ETE, en Kinsler, el concepto de la realidad en el que se basa dicha propuesta se define pragmáticamente, según hemos descubierto en el análisis que hemos realizado de sus escritos.

Refirámonos, entonces, al concepto de realidad del autor.

2.1 El concepto de lo *real* o la *realidad* en Kinsler: Un intento de definición

Para empezar, debemos enfatizar la importancia de esta cuestión referente al concepto de lo real o la realidad en nuestro autor. Esto porque, podría tomarse por obvio (por una mente acrítica) lo que ella es para Kinsler – al dar unas simples y rápidas revisiones a algunas de sus publicaciones – y, entonces, pasarla por alto; podría parecer más importante para algunos o algunas saltar de una vez hacia la pregunta de cómo hacer educación teológica "desde la realidad" (esta ya asumida o presumida).

Ahora bien, descubrir cuál es el concepto de realidad que se encuentra en Kinsler nos parece sumamente importante, si no primario, frente a aquella otra cuestión (referida al cómo de la ETE, "desde la realidad"), en tanto ello contribuye a evitar cualquier ingenuidad teórico-práctica respecto a la implementación de modelos educativos de cualquier naturaleza que, séase consciente o no de ello, no escapan a presupuestos teóricos que afectan el sentido práctico de los mismos.

La cuestión referente a aquel concepto adquiere importancia, además, en tanto en Kinsler, en sus publicaciones,

no se brinda explícitamente tal definición[213] – ello (una definición explícita) facilitaría una mayor y más honda comprensión del sentido general del modelo de ETE, tal y como es propuesto por el autor[214] –; pero, además, porque no se puede negar que ella, la "realidad", es el pilar sobre el que se sostiene y construye el modelo de educación teológica por extensión, en los escritos en estudio de nuestro autor.[215]

Efectivamente el concepto aparece de diferentes maneras y en diferentes lugares, en los escritos de Kinsler referidos a la ETE; y, pese a que no nos da una definición del mismo, al analizar con detenimiento sus publicaciones, en general, y sus referencias a la realidad en ellas, en particular, se descubre el significado de aquel concepto.

¿Qué es la realidad, entonces, para Kinsler? ¿Cómo se refiere a ella en sus escritos sobre la ETE? Es preciso recordar a lo inmediato que la educación teológica por extensión, en Kinsler, se entiende como "contextualización".[216] Esto se refiere

---

[213] Ya en una ocasión, Kinsler dejaría ver su opinión acerca del uso de las *definiciones*: ellas a menudos son limitantes y excluyentes. De ahí que el autor planteara su intento por definir la educación teológica por extensión, como algo abierto: una definición en desarrollo. Cf. F. Ross Kinsler, "A Working Definition of Theological Education by Extension", en *The Extension Movement in Theological Education*, 30. De cualquier manera, Kinsler sostendría, posteriormente, la necesidad de preguntarse por una más adecuada definición de la ETE, del siguiente modo: "*Nosotros debemos preguntar, primero, por una más adecuada definición o conceptualización de la ETE como forma alternativa de formación ministerial*" en Ross Kinsler, *Ministry by the People, 16*. El énfasis es del autor, la traducción es nuestra.

[214] Debemos ser conscientes de que en toda investigación se intenta "sacar a la luz" o "traer a la vista", temas, conceptos, teorías o prácticas de las cuales no fue completa o parcialmente consciente el autor (o autores), originalmente; que el investigador, gracias a los recursos investigativos con que cuenta o le son disponibles, además de su propia experiencia, y la distancia en el tiempo y espacio que tiene respecto al autor, tema u "objeto" estudiado, logra "ver más allá" que este o al menos logra visualizar aspectos no percibidos por aquel.

[215] En nuestra "entrevista abierta" le preguntamos al autor (pregunta # 3), sobre la importancia que jugó la realidad para su perspectiva de ETE. El autor, al ver su esfuerzo de ETE de esta manera ***a posteri***ori, nos dice: "Desde el principio comencé de aprender (sic.) la realidad de la lucha por la vida y la necesidad de una nueva lectura del Evangelio". En otro lado (pregunta # 8), le hicimos la pregunta de si la realidad, tal y como la concibió en aquella época (nuestro período de investigación), corresponde a su interpretación actual de la misma. El nos respondió: "sigo pensando que estos elementos son importantes". En Ross Kinsler, "entrevista abierta".

[216] Ver capítulo 1.

al hecho de que, en nuestro autor, la "educación y teologías genuinas tienen que estar enraizadas en la vida";[217] conlleva el hecho de que el "liderazgo verdadero" sea formado en congregaciones y comunidades;[218] que la realidad de los y las estudiantes sean el marco de la educación teológica y no la institución académica;[219] que, en último lugar, las instituciones de educación teológica – cuando asumen el reto del entrenamiento ministerial de los líderes eclesiales en sus propios contextos – deben hacer frente a los sufrimientos humanos como realidades en las cuales la iglesia debe descubrir su naturaleza real.[220]

En vista de ello, en la comprensión de Kinsler de la educación teológica, entonces, se propone integrar los aspectos prácticos y académicos del entrenamiento teológico en el contexto de vida y ministerio de los estudiantes, siempre con el objetivo de ser más efectivos en relación a integrarlos a los problemas humanos reales. Así lo dice nuestro autor: "Al situar los aspectos académicos tanto como los prácticos del entrenamiento en el contexto normal de vida y ministerio, podría ser posible integrarlos más efectivamente en relación a los problemas humanos reales".[221]

Pese a que en lo anterior no se nos da una definición del concepto, sí es evidente la referencia a la realidad en los escritos

---

[217] Cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", en Guillermo Cook y Ross Kinsler. *Nuevos Caminos en la Educación Teológica: Educación Teológica no-formal*. San José, CELEP, 1989, 6.
[218] *Ídem*.
[219] *Ibíd*., 5.
[220] Cf. Ross Kinsler, "Mission by the people", *International Review of Mission* 271, vol. 68 (1979), 225.
[221] Cf. Ross Kinsler, *Ministry by the People,* 6. El subrayado y la traducción son nuestro. Por otra parte, según Kinsler, es por este carácter de la educación teológica por extensión, de efectuarse en el contexto del ministerio y los problemas cotidianos de los estudiantes, que se logra mantener la motivación de los mismos. Así lo afirma: "Sus estudios son significativos porque están relacionados a problemas presentes, a cuestiones vivas, a necesidades inmediatas", Cf. Ross Kinsler, "Bases for Change in Theological Education", en *The Extension Movement*, 18.

de nuestro autor. Al hablar sobre "realidades de los estudiantes" y "problemas humanos reales" como el "lugar" desde el cual y donde se realiza la ETE, se nota la presencia del concepto, en Kinsler.[222] Aún así, la pregunta permanece, aunque ahora con un cierto matiz: ¿qué debemos entender cuando el autor habla de "realidades de los estudiantes" y "problemas humanos reales"?; es decir, ¿en qué sentido se deben comprender esas "realidades"? ¿En que sentido son "realidades"? ¿En qué consiste su "realidad"?.

Aquí sostendremos que la realidad, en Kinsler, consiste en la experiencia y significa fundamentalmente pragmatismo:[223] una construcción humana siempre provisional que tiene función

[222] El concepto, como se mostrará, es determinante aún en la organización del currículo y los contenidos teológicos y pedagógicos.

[223] Según José González, el pragmatismo es una filosofía netamente norte americana (estadounidense), que surge a finales del siglo 19 como alternativa a la entonces dominante filosofía alemana. En términos socio-históricos, esta corriente de pensamiento se enmarca, según este autor, en una época donde las fronteras de Estados Unidos de Norteamérica y la colonización de nuevos territorios se caracterizaban por la movilidad, lo que condujo al "control y transformación del entorno"; además, esta época se caracterizó por la "ductilidad y permeabilidad de la organización social", una "estructura social flexible", "relativización de los principios y prácticas de la herencia histórica" y, la "elección de una forma de vida más democrática". El término, nos informa siempre González, fue acuñado por Charles S. Pierce en 1872 y se derivó de la distinción Kantiana entre práctico y pragmático. Básicamente el pragmatismo sostiene que "el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles". Cf. José Gonzáles Monteagudo, "John Dewey y la pedagogía progresista", en J. Trilla (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, GRAÓ, 2001, 16 – 20. Por su parte, Sandin y Paz nos dicen que "el pragmatismo es una combinación de dos tendencias fundamentales: por un lado existe la creencia que la experiencia es el punto de partida y de llegada de todo conocimiento. . .considera la experiencia no una secuencia de sensaciones aisladas, sino un mundo de fenómenos interrelacionados que tomamos por dados, que damos por supuestos en nuestra vida diaria. . .En segundo lugar, la humanidad debe ser comprendida como parte del mundo natural y esto incluye el pensamiento racional. . .Los pragmatistas creen que los problemas filosóficos sólo pueden ser resueltos examinando la función del pensamiento en el ajuste de la humanidad a su entorno". En E. Sandin y M. Paz. *Investigación cualitativa en educación*. Madrid, Mc Graw-Hill, 2003, 64. Por otro lado, Max Horkheimer a manera de crítica hacia esta filosofía, dirá: "desde sus comienzos el pragmatismo justificó implícitamente la sustitución de lógica de la verdad por la de la probabilidad, que desde entonces se ha convertido en la que prevalece. Pues si un concepto o una idea son significativos solo en razón de sus consecuencias, todo enunciado expresa una esperanza con mayor o menor grado de probabilidad". En Max Horkheimer. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Sur, 1973, 53. Véase también, al respecto, Christoph Delius, Matthias Gatzemeier, Deniz Sertcan y Kathleen Wünscher. *Historia de la filosofía. Desde la antigüedad hasta nuestros días*. Bonn, Könemann, 2005, 95.

instrumental ("llamado a la acción"),[224] que se desarrolla en el intercambio de los sujetos con su medio ambiente social. Esto pretendería lograr un carácter dinámico, plural y contingente de ella; además, perseguiría integralidad de la realidad: no separación o dualismo entre teoría y práctica, entre lo social y lo espiritual. Tales pretensiones y supuestos se observarían de manera especial en la "dimensión social", "teológica" y "pedagógica" del modelo.

Esa forma de entender la realidad contendría en sí serias limitaciones positivistas y enfatizaría más su dimensión subjetiva, según mostraremos posteriormente. Veamos, a continuación, qué es y cómo se expresa la realidad en su dinamismo, contingencia y pluralidad, en la perspectiva de la ETE del autor.

2.1.1 El carácter dinámico, plural y contingente de la *realidad*

A simple vista parece fácil demostrar el carácter dinámico, plural y contingente de la realidad en Kinsler. Si se acepta como obvia y de manera irreflexiva lo que ella es, entonces no será difícil demostrar su dinamismo, pluralidad y contingencia. En efecto, en tanto la "realidad" se entienda simplemente como el espacio o contexto social específico en el cual se inserta la educación teológica – sin aclarar lo que ello significa e implica – y en tanto eso, se afirme, supone la existencia de diferentes y diversos contextos y estudiantes, entonces, parece claro la existencia de una pluralidad de lo "real" – lo cual, sí, podría

[224] Cabe mencionar que, según Gonzáles Monteagudo, existen diferentes formas de pragmatismo y una de ellas es el pragmatismo instrumental, el cual encuentra su mayor representante y elaborador en John Dewey. Así lo dice González, "la validez de la teoría, tanto desde la perspectiva epistemológica como ética, dice Dewey, ha de ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que siguen a su empleo. En este sentido, las ideas generales son instrumentos (Tools) para la reconstrucción de situaciones problemáticas". En José González Monteagudo, "John Dewey y la pedagogía progresista", 19. Nosotros ubicamos la perspectiva pragmática de Kinsler en esta corriente.

derivar en dualismo (aparentemente inexistente en el autor) del tipo "yo-tú", "nosotros-ustedes, "sujeto-objeto".

Por otro lado, además, en tanto la educación teológica por extensión está vinculada a "problemas humanos reales", y en tanto estos también siempre varían en el tiempo y espacio, no es difícil concluir que tales "realidades" no solamente son plurales, sino, además, dinámicas: siempre en movimiento o transformación. Consiguientemente, y por último, se podría pensar que, en tanto la "realidad" es plural y está siempre en transformación, entonces, no nos viene dada de una vez y para siempre, no está absolutamente determinada, es contingente.

Afirmar de tal modo que la realidad del modelo de ETE en Kinsler tiene un carácter dinámico, plural y contingente, no parecería nada impreciso. Ello, no obstante, requiere un análisis más a fondo, de tipo epistémico, respecto al consistir de estas características de la realidad, en el autor. Tal cosa se descubre en cada una de las dimensiones de lo real en él: la "dimensión teológica", "pedagógica" y la "dimensión social".[225] A continuación nos enfocamos en la "dimensión social". Veamos.

2.1.1.1 "Dimensión social" de la realidad

Ya en cierta ocasión,[226] Kinsler, refiriéndose a la educación teológica por extensión como educación teológica popular, diría que ella se relaciona con "la transformación del pueblo de Dios para cumplir su misión en el mundo".[227] Esto implicaría que la educación teológica por extensión tiene que vérselas con

[225] En este apartado referido a la dimensión social de la realidad en Kinsler, tratamos la cuestión del no dualismo de lo real del autor solamente a lo interior de esta dimensión. El carácter no dualista de la "realidad total" se tratará más a fondo cuando nos refiramos al carácter integral de la realidad (el cómo de la integración de todas las dimensiones encontradas en el autor). Véase *infra*, 88 – 92.

[226] A lo largo de la presente sección tendremos oportunidad de apreciar que tal afirmación se da en más de una ocasión en el autor.

[227] Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular: Perspectiva Histórica", *Pastoralia* 16 (1986), 14.

situaciones humanas ("el mundo"), que van más allá de las fronteras privatizadas de la fe personal y la dinámica de la iglesia local,[228] un tipo de "realidad mundana".

Esa "misión en el mundo" no debe inducirnos a pensar que en el autor hay un cierto dualismo que separa una "realidad del mundo" de una "realidad espiritual". Por el contrario, en Kinsler se encuentra un concepto de la realidad que intenta renunciar a toda suerte de dualismos, y con ello unir teoría y práctica, lo "mundano" con lo "espiritual": ellos serían, al fin y al cabo, dos aspectos o dimensiones de una misma realidad. Eso se deja ver claramente en la forma en que Kinsler entiende las "prioridades actuales" de la misión de comienzos de los años 80's. El advierte:

> El viejo debate acerca del evangelismo y la acción social quizás ha sido necesario; ha servido para enfocar la atención en dos dimensiones del pecado y la salvación. Pero siempre ha estado en peligro de polarización y distorsión; ellos son aspectos inseparables de la misma realidad. Hoy hay un reconocimiento creciente entre los cristianos de todo tipo de que los predicamentos humanos y el evangelio deben ser entendido de forma holística. La misión que Jesús mismo encarnó es la misión del reino redentor de Dios, el cual transforma la vida humana en todas sus relaciones.[229]

Es bastante evidente en la cita arriba, entonces, que para el autor la "realidad" es una,[230] y que una de sus dimensiones se refiere a unos ciertos "predicamentos humanos". ¿De que carácter son tales "predicamentos humanos"? En Kinsler,

---

[228] Kinsler mismo ha aceptado la limitación de objetivo que tuvo el modelo de ETE en sus orígenes: preparación de líderes para evangelismo y crecimiento eclesial. Cf. "Equipping God's People for ministry", en Ross Kinsler (Ed.). *Ministry by the People. Theological Education by Extension.* Geneva, World Council of Churches, 1983, 21.

[229] Ross Kinsler, "Equipping God's People for ministry", 3. El subrayado y la traducción son nuestros.

[230] No nos adelantaremos en analizar cómo se integran la dimensión social y espiritual de la realidad en la visión de nuestro autor. En esta sección nos limitamos a ver solamente la forma que adquiere la dimensión social y dejamos para un apartado posterior el cómo da aquella integración. Sobre esto último cf. *Infra,* 88ss.

estarían referidos a situaciones humanas complejas,[231] de diversa índole;[232] a las cuales se relacionan los cambios en las iglesias y sus teologías (tanto en lo local como en lo universal) – cambios que, según el autor, deben traducirse y aplicarse en alguna manera a la cotidianidad de la educación teológica.[233]

Ahora bien, en tanto los "predicamentos humanos" se consideran como problemáticas referidas al sexismo, etnocentrismo, clasismo y nacionalismo – que son los que enfrenta la misión de Dios, según nuestro teólogo[234] – podría aceptarse provisionalmente que la "dimensión social" de la realidad, en Kinsler, significa el conjunto de las relaciones culturales, económicas y políticas en que transcurre la vida humana, manifiestas en aquellos "predicamentos"; se trataría así de un "todo humano" donde se dan relaciones de diversa naturaleza;[235] de relaciones problemáticas que se dan tanto a nivel local como global.[236]

Aquí parece evidente de nuevo – si se acepta como válido el significado provisional de esta "dimensión social" en Kinsler – el carácter dinámico, plural y contingente de la realidad: efectivamente, como tal, el conjunto de todas las formas humanas de relaciones siempre será diverso, siempre estará en

---

[231] Por eso es que para el autor, en su búsqueda por una "nueva base para la misión", hacia fines de la década de los 70's, diría: "El llamado para la misión es radical y complejo. Las necesidades de la humanidad hoy son abrumantes y casi desesperantes". En "Mission by the People", 227; Cf. también del autor, "Equipping God's people for ministry", 20.

[232] Hacia finales de la década de los 80's, Kinsler dirá: "La misión de Dios enfrenta el racismo, el etnocentrismo, el sexismo, el clasicismo y el nacionalismo", en "Kairos en la Educación Teológica", 16. Eso refleja los tipos de predicamentos humanos que debía afrontar la educación teológica, en el momento en que escribe nuestro teólogo.

[233] Cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 5.

[234] *Ibíd.*, 16.

[235] Véase la última parte de la cita en la nota anterior, para comprobar la preocupación teológica-sociológica de Kinsler respecto a la "transformación humana en todas sus relaciones".

[236] Por eso es que Kinsler sugerirá: "El mensaje que proclamamos y para el cual vivimos debe ser profético y pastoral, social y personal, local y global". Ross Kinsler, "Theological education by extension: Equipping God's people for ministry", en Ross Kinsler, *Ministry by the People*, 4. El subrayado y la traducción son nuestros.

transformación y, por lo tanto, nunca estará determinado de una vez y para siempre: es contingente. Ahora bien, todavía ello no nos dice nada respecto a la consistencia de aquellas categorías.

Es problemático, por otro lado, significar la "dimensión social" de la realidad, en Kinsler, como lo hemos hecho arriba. Lo problemático de esta dimensión de la realidad, en Kinsler, aparece cuando en él se presenta la idea de un contexto "local" y otro "global": ¿Son acaso dos lugares diferentes de la "dimensión social"? Si se contesta que sí a esta pregunta se podría cometer el error de dividir en dos esta dimensión de la realidad y caer, paradójicamente, en un dualismo; entonces se podría afirmar un "pluralismo" de lo real sin conexión o relación alguna: dos tipos de "realidades sociales" separadas la una de la otra.

Ahora bien, si respondemos negativamente a aquella cuestión el asunto viene a ser más complejo aún, en el siguiente sentido: Si se afirma que la realidad, en Kinsler, en general (el conjunto de sus "dimensiones") y particular (en cada una de las dimensiones), no admite dualismos de ningún tipo, pero al mismo tiempo que ella tiene un carácter plural, dinámico y contingente, entonces, cabría preguntarse: ¿cómo se explica la relación de lo "local" y lo "global" en la dimensión social de la realidad, en Kinsler? ¿En qué consiste "lo local" y "lo global", en esta dimensión de la realidad, al mismo tiempo cambiante y única? Es decir, ¿cómo se define lo "local" y "global" dentro de esa dimensión única siempre cambiante? ¿Cuáles son, en definitiva, las fronteras entre lo "local" y lo "global" en dicha realidad? ¿Y quién y bajo que criterios las determina? Son cuestiones no fáciles de responder pero importantes de reflexionar, por su trascendencia para el quehacer educativo en general.

De cualquier modo, no se puede negar el convencimiento de Kinsler de que la realidad (en general y particular) es una (no dualista). De tal manera que tampoco sería equivocado pensar que ella, aunque se refiera a "ámbitos diversos" en su "dimensión social", tiene una forma de integrarse, articularse o conformarse para evitar cualquier tipo de dualidad. La pregunta es cuál es esa forma: esto último es algo que trataremos posteriormente.[237]

No se debe afirmar, mientras tanto, como solución a las preguntas arriba planteadas, que al autor no le interesan cuestiones de tipo teóricas o filosóficas en su propuesta de ETE – aunque haya un alto grado de razón en ello.[238] No es del todo exacto hacer tal afirmación, debido a que él mismo en *Bases for Change*, expresa interés en cuestiones de "tipo filosóficas", cuando manifiesta el deseo a que otros hagan sus propios trabajos investigativos y formulen su propia filosofía de la educación teológica.[239] Tal interés se encontrará también en otras partes, en el autor, aunque no profundizará en ello.[240]

Por el momento, entonces, deberemos quedarnos con este "sin sabor" respecto a la existencia inexplicada de "dos tipos

---

[237] En *infra*, 58ss.

[238] Es cierto que, por una parte, nuestro teólogo hace más énfasis en la práctica que en la teoría, para el desarrollo de su modelo de ETE, y eso lo expresa así: "Los programas ETE se iniciaron en parte para responder a una necesidad práctica. Sencillamente había muchas congregaciones sin pastor y muchos pastores y líderes sin preparación", en Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular", 18; además, este mismo autor refiriéndose a la necesidad de "cambios ideológicos" en la educación teológica, nos dirá: "La necesidad de cambio ideológico responde tanto a una realidad pragmática básica como a una evangélica profunda", en Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 7. Y en otro lugar Kinsler dirá, en referencia al cómo del inicio de la ETE: "Estábamos simplemente tratando de encontrar una manera de proveer adecuado, apropiado entrenamiento para los lideres de las congregaciones" en la introducción a Ross Kinsler, *The Extension Movement in Theological Education, xi*. Por otra parte, sin embargo, veremos que la importancia prioritaria de la práctica en el autor no hace a un lado su aprecio por cuestiones teórico-filosóficas. Cf. Ross Kinsler, *Bases for a Change*, 4.

[239] *Ídem*.

[240] Kinsler fue siempre abierto y favorable a la idea de pensar críticamente sobre la educación teológica por extensión y de buscar una más adecuada definición o conceptualización de la misma, aunque siempre en el marco de la formación ministerial. Cf. Ross Kinsler, "Theological education by extension", 16

diferentes'' de realidad (la local y global), en la ''dimensión social'', en Kinsler. Tal ''sin sabor'', hay que agregar, se produce además al considerar las implicaciones negativas prácticas que se podrían derivar de ello: consecuencia de la falta de comprensión o claridad respecto a la forma en que se relacionan, articulan o integran aquellos dos ámbitos de la realidad (social), podría estarse imponiendo antojadizamente – o se correría el riesgo de distorsionar – el tipo de realidad (en esta ''dimensión social'') en los procesos educativos teológicos por extensión y de cualquier otro tipo, y por ende la ''realidad'' de los estudiantes.

Es preciso que avancemos en nuestra exposición. Para ello nos es necesario referirnos ahora a la forma que finalmente adquiere la ''totalidad'' de la ''realidad social'', en el autor. Ello contribuirá a que se comprenda con mayor claridad cómo es esta dimensión de la realidad en su carácter plural no dualista, y lo que significa. Esto nos lleva al tema de las estructuras.

2.1.1.1.1 El aspecto estructural de la "realidad social"

Tal y como se mencionó anteriormente en este apartado,[241] la ''dimensión social'' se refiere al conjunto de todas las formas humanas de relaciones (políticas, sociales y económicas); relaciones de diversos tipos, las cuales, agregaremos, adquieren una forma específica en la comprensión de nuestro autor. ¿Cuál es ella?

La ''dimensión social'' de la realidad, en Kinsler, adquiere la forma de una estructura.[242] Esto significa que todo el

---

[241] En *supra*, 54.

[242] Este concepto aparece explícitamente en todas las publicaciones del autor del período comprendido entre los años 70's a 80's. Interesantemente en las publicaciones de Kinsler de la década de los 60's, el concepto sólo se puede ver implícita e indirectamente, en la referencia a la necesidad de participación de todo ''el cuerpo de Cristo'' en el ministerio. Aquí señalamos, entonces, tres lugares donde se puede observar aquel concepto (explícita o implícitamente), a manera de ejemplos, que representan las tres décadas del período en estudio: décadas de los

acontecer humano está estructurado en todas sus relaciones (sociales, económicas y políticas). Se trata, así, en último lugar, de "relaciones estructurales (de poder[243]) entre gentes, clases y naciones".[244]

Esto conlleva el hecho de que nadie se sitúa fuera de aquella estructura o de aquellas relaciones estructurales. Esto último se deja ver con bastante claridad, en nuestro teólogo, cuando se refiere a la necesidad de que las iglesias comprometan a sus líderes más capaces en la reflexión teológica acerca de los "asuntos más candentes" de nuestro tiempo. Al respecto él dice:

> Estos líderes, quienes están profundamente envueltos en las estructuras políticas, sociales y económicas y quienes representan cada profesión y campo de conocimiento, deben ser desafiados a entender el significado del Evangelio en el mundo de hoy y dirigir a la iglesia en misión.[245]

No hay entonces quien escape a eso que ahora se denomina con el uso del plural: las estructuras. Tal "realidad social" estructural podría explicar, en parte, en el modelo ETE de Kinsler, la existencia de lo "local" y lo "global" en una forma no dualista: lo "local" estaría referido a una "sub-estructura" (nivel), dentro de la "gran estructura" (lo "global") o a una estructura dentro del conjunto total de las estructuras.[246]

60's, 70's y 80's: Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 8 (artículo originalmente escrito en el año 1988) – donde el autor utiliza el término "pirámide social"; _____, "Extension: An Alternative Model for Theological Education" en Kent Bromley. *Learning in Context: The Search for Innovative Patterns in Theological Education*. Theological Education Fund, 1973, 29 - 31; _____, "The Extension Center: General Orientation" en Ralph D. Winter (Edr.). *Theological Education by Extension*. Pasadena, William Carey Library, 1969, 447 – 474.

[243] Así lo dirá Kinsler: "Alrededor del mundo encontramos estructuras económicas y sociales jerárquicas, de poder y privilegio, basadas en la raza, riqueza, clase, tecnología y educación". En Ross Kinsler, "A Working Definition", 32.

[244] Nuestro autor, se hará eco del tipo de "criticas radicales" estructurales de la época en "Extension An Alternative Model", 29 – 31.

[245] Cf. Ross Kinsler, "Bases for a Change", 23. El subrayado y la traducción son nuestros.

[246] Se debe recordar que Kinsler utiliza frecuentemente el término "sub-culturas" al referirse a la necesidad de ajustar la forma de pensar propia para comunicarse con culturas específicas en los procesos de educación teológica por extensión. Eso supondría no solo una variedad de

Cabe preguntarse, ¿se muestra en esta forma de la "realidad social" (la "estructura") el carácter dinámico, plural y contingente? Si es así, ¿Cómo se manifiesta? ¿Cuál es la naturaleza de tal estructura que logra "exhibir" tales características? ¿En que consisten, pues, aquellas características?

Debemos decir que las estructuras a las que se refiere el autor conforman una "pirámide social".[247] Esta, para el autor, debe entenderse como una "gradación continua en la que todos somos privilegiados y oprimidos" al mismo tiempo.[248] Esto significaría que se trata de una "estructura (vertical)" con diferentes niveles de gradación, superpuestos unos sobre otros; ella, según Kinsler, no se debe entender simple y dualistamente como: dominantes contra oprimidos, ricos contra pobres:[249] un grupo de cierta "clase" frente otro de distinta.

Lo anterior nos plantea una complejidad. Ello porque el acento de la "realidad social", en esta ocasión, parecería ponerse en el orden de lo individual: "todos somos privilegiados y oprimidos" podría traducirse como "cada uno".[250] Entonces, es pertinente preguntarse: ¿consiste la "pirámide" en las relaciones individuales de privilegio u opresión que se dan al seno de la misma? ¿Cómo las relaciones individuales podrían generar y sostener a aquella estructura piramidal?

---

ellas, sino una "cultura total", una estructura de cierta naturaleza. Véase, como ejemplo del uso por parte del autor, de ese concepto: "What is Extension?", en *The Extension Movemente in Theological Education*, 26; Cf. también, del mismo autor, "Extension: An Alternative Model", 33; y, además, "A Working Definition", 33.

[247] Kinsler ha afirmado, a finales de los años 80's, de nuevo, refiriéndose a la "crisis actual" que enfrenta la educación teológica, que las dimensiones de la búsqueda de una educación teológica popular "señalan el hecho de que vivimos en una sociedad jerárquica", en "Kairos en la Educación Teológica", 21.

[248] Cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 8.

[249] *Ídem.*

[250] Aquí hablamos de "acento" y no de un total "orden de lo individual", en vistas de que en nuestro autor las relaciones humanas también se conciben en su aspecto colectivo.

También se podría preguntar, legítimamente, ¿cómo el autor puede hablar de una estructura o pirámide social, si todos, de manera individual, al fin y al cabo, somos "iguales" en ella: privilegiados y oprimidos al mismo tiempo? Es decir, si la realidad social tiene la forma de una estructura piramidal, ¿cómo es posible que cada cual esté situado en ella como privilegiado y oprimido a un mismo tiempo? En otras palabras, ¿sería posible, entonces, estar situado en diferentes niveles de la "pirámide social", simultáneamente, por ser privilegiado en unos aspectos u oprimido en otros (en lo social, político, económico y cultural) en un momento dado? O bien, ¿qué sería lo determinante para saberse en un nivel u otro de la pirámide y, entonces, sentirse privilegiados u oprimidos respecto a los que están "arriba" o "abajo" nuestro en ella? ¿En qué consiste cada nivel de la pirámide?

Estar en la situación de opresión y privilegio, en diferentes momentos, induciría más bien a pensar que la realidad en la "dimensión social" tiene la forma de un "columpio": la realidad sería tal que cada cual estaría situado unas veces arriba y otras abajo en ella. Por supuesto que esta "forma" de la "realidad" no se ajusta al pensamiento de Kinsler, puesto que en él la situación de privilegio y opresión de los individuos se da simultáneamente, no "unas veces arriba y otras abajo"; además, en el autor es claro que esa situación de privilegio y opresión de los individuos se da en esa estructura piramidal y no en ninguna otra. Veremos seguidamente cómo se intenta resolver esto mediante el énfasis que pone el autor en la "gradación continua" sobre la que es puesto cada individuo.

Al considerar aquella complejidad y las cuestiones expuestas en relación a ella, la estructura o pirámide social no podría formarse, ni consistir de relaciones individuales de

privilegio y opresión,[251] simplemente. Habría, entonces, que buscar su consistencia en otra parte, en nuestro teólogo.[252] Esto nos lleva a un tema que es fundamental en Kinsler, que nos ayudará a comprender todavía mejor su concepto de la realidad en esta "dimensión social", y su carácter contingente, plural y dinámico: el tema de las instituciones.[253]

2.1.1.1.2 El rol de las instituciones en la "estructura social"

En la comprensión de nuestro autor, sobre la pirámide social, las **instituciones** son de primera importancia. Se trata de las instituciones económicas, sociales, políticas y culturales,[254]

---

[251] Aquí no entraremos en la problemática ético-filosófica que implica la afirmación y creencia de que "todos somos privilegiados y oprimidos" a la vez: se desvanece así cualquier tipo de solicitud, reclamo o pretensión de "justicia"tanto a nivel individual como colectivo, en tanto se pone a los y las sujetos en pie de igualdad frente a la "injusticia" misma: ya no hay, entonces, prácticas éticas que sirvan para modelar las relaciones humanas a todo nivel. Tales "reclamos" se determinarían en cada situación – que, en último lugar, es una situación de poder: alguien (o algunos) decidiría(n) o influenciaría(n) sobre cuándo algo es justo o injusto o no: ¿quién? ¿sobre la base de qué? Esta preocupación se deja traslucir en Habermas cuando afirma: "Si un paradigma o imagen del mundo tiene el mismo valor que el siguiente, si diferentes discursos codifican cada uno a su manera todo aquello que puede ser verdadero o falso, bueno o malo, entonces debe clausurarse aquella dimensión normativa que nos permite sin más identificar los rasgos de una vida fracasada, adulterada e indigna propia de un ser humano, y experimentarla como una privación". En Eduardo Mendieta (ed.). *Jürgen Habermas: ¿Israel o Atenas? Ensayos sobre religión, teología y racionalidad.* Madrid, Trotta, 2001, 177 – 178. Por lo demás, se deja ver en esto una concepción antropológica-teológica negativa en Kinsler: el "ser humano depravado". Esto último se deja ver tímidamente en el autor cuando afirma que el "movimiento de (la educación teológica por) extensión" va "contra las tendencias elitistas de la sociedad y contra las vendas egoístas del hombre natural". Cf. La introducción a *The Extension Movement in Theological Education, xiii*.

[252] Como se verá, aunque la "pirámide social" no consiste ni se sostiene simplemente en las relaciones humanas individuales, ello no obsta la importancia del individuo en el mantenimiento de aquella. Véase *Infra*, 52ss.

[253] Este tema aparece siempre en las publicaciones del autor referidas a la ETE, sin embargo, casi siempre se hace énfasis en las instituciones eclesiales y de educación teológica, en él. Al respecto véase, del autor, "Extension An Alternative", 29 – 47; "Bases for Change", 4 – 22; "A Working definition", 30 – 34; "Open Theological Education", 62 – 67 y 75 – 77; "Ministry by the People", 3 – 11; "Theological Education by Extension: Service or Subversion?", *Missiology* 2 (1978), 181 – 191.

[254] La referencia explícita a este tipo de instituciones se encuentra, en Kinler, en el eco que él se hace de la crítica social de Orlando Falls Borda (respecto al tema de la "subversión" como

las cuales forman y sostienen las elites y jerarquías de la sociedad y la iglesia.[255] Transformar tales estructuras y jerarquías se convertirá, por ello, en Kinsler, en "uno de los retos primordiales de la educación teológica"[256]

Son tales instituciones,[257] entonces, las que sitúan y mantienen a los individuos y grupos en los diferentes niveles de aquella pirámide; son ellas, y no el individuo, las que determinan la forma piramidal o no de la estructura social.[258] Podemos decir, entonces, que la "dimensión social" de la realidad, se refiere a la estructura social piramidal que está formada y sostenida por instituciones. Sin embargo, esto no es todo, tiene un nivel más de profundidad como veremos a continuación. Continuemos nuestro análisis.

En Kinsler, la institución llamada escuela, en su "forma tradicional", tiene una especial responsabilidad en la formación y el mantenimiento de esas estructuras.[259] Esto ultimo se observa claramente en el autor cuando hace uso – y ese uso es

---

categoría importante social), en "Theological Eucation by Extension: Service or Subversion?", 182.

[255] Es importante recordar que para Kinsler, el elitismo de la sociedad se refleja en la iglesia y su liderazgo. Respecto a esto cf. Ross Kinsler, "Equipping God's People", 4; también, "Bases for Change", 18.

[256] El otro reto sería, según este mismo autor, "luchar contra el pecado en nuestras vidas personales de acuerdo con el Reino de Dios y su Justicia". Cf. Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular", 22.

[257] Que a Kinsler no le es desconocido la existencia de instituciones de diferentes tipo puede deducirse, también, de su alusión a una pluralidad de ellas en Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model", 29; véase también del mismo autor, "Theological Education by Extension: Service or Subversion?", 183.

[258] Se aclara parcialmente con esto la cuestión respecto a como uno puede ser "privilegiado" y "oprimido" al mismo tiempo en la pirámide. Efectivamente, cuando ya se ha impuesto, por aquellas instituciones, el nivel al que "corresponde" cada cual en la estructura piramidal, se es privilegiado respecto a los que permanecen bajo nuestro, o se es oprimido respecto a quienes están por encima nuestro, en cada nivel en que estemos situados. Sin embargo, queda abierta la pregunta respecto a cómo funciona concretamente el conjunto de las instituciones sociales en la determinación de mí ser "privilegiado" u "oprimido" (al mismo tiempo) en un nivel específico; es decir, queda abierta la pregunta respecto a la consistencia de cada nivel de la pirámide. Esto es algo que, en Kinsler, no se puede responder.

[259] Por ello Kinsler afirmará: "La escolaridad publica y privada es estructurada de la misma manera de modo tal que la elite mantenga su status y las masas luchen luego por una meta

frecuente en el autor[260] – de la crítica de Ivan Illich hacia la escuela: Kinsler, para defender la necesidad de un "cambio de estructuras" educativas teológicas, llegaría a afirmar, con Illich, que:

> Cambios en las estructuras educacionales son necesarias no solo para satisfacer las necesidades evidentes de la sociedad y de las iglesias, sino que también por razones ideológicas. Ivan Illich sobre la base de una extensa investigación, reporta que el sistema tradicional de escolarización en Latino America está polarizando esas sociedades, formando élites y fomentando fascismo. Ellos (esos sistemas) forman una pirámide muy inclinada en la cual grandes montos son invertidos en pocos.[261]

De tal forma, en nuestro autor, el sistema escolar es uno de los mayores – si no el mayor – responsable de la pirámide social existente. Es un sistema en el cual grandes montos (económicos) son invertidos en unos pocos.[262] Esto abona un poco más de comprensión respecto al cómo de la formación de la pirámide, en Kinsler. Sin embargo, eso aún no responde a fondo la cuestión referida a la naturaleza de esta "dimensión social", en su forma piramidal; ni mucho menos esa otra con respecto a como se manifiesta en ella el dinamismo, pluralidad y contingencia.

En los escritos en cuestión del autor, el "cómo" de la formación y consistencia de la pirámide, en referencia a la institución educativa, tiene que ver, como se ha dicho, con la posibilidad que se brinda a unos pocos de ser parte del sistema escolar;[263] además, tiene que ver con la "ilusión" que este crea,

---

inconseguible". Cf. "Extension: An Alternative Model", 30. El subrayado y la traducción son nuestros.

[260] Algunas referencias a Ivan Illich y/o su crítica pueden encontrase en las siguientes publicaciones: "Kairos en la Educación Teológica", 7 y 8; "Extension An Alternative Model", 30 (ver la nota 6 de esta publicación para comprobar que, en efecto, aquí se utiliza la crítica de Illich); "Theological Education by Extension: Service or Subversion?", 184 y 185.

[261] En Ross Kinsler, "Bases for Change", 16. El subrayado y la traducción son nuestros.

[262] *Ídem.*

[263] Cf. Ross Kinsler, "Theological Education by Extension: Service or Subversion?, 184 y 185. Él dirá, por ejemplo, en relación a esas posibilidades de unos pocos de ser parte del sistema

en la gente, de que dicho sistema mejora su futuro[264] (al subir en la "escalera de la educación" en un proceso de profesionalización y especialización[265]); también, con la forma en que funciona la escuela a fin de que solamente unos pocos logren llegar y mantenerse en "la cima" de la pirámide. Es a esto que el autor llama escolarización y elitismo[266].

Tal forma elitista y escolarizada se refleja en las estructuras eclesiales[267] y en las instituciones de educación teológica tradicionales, respectivamente, según Kinsler. Esto, en el caso de la educación teológica, en particular – aunque en general en toda institución educativa tradicional –, responde a un "patrón occidental" que ha proyectado un modelo profesional del ministerio;[268] Se trata de un "patrón jerárquico" que se ha formado en el pasado, que es opresor[269] y disfuncional[270]. Por eso es que, para Kinsler:

> La Extensión es una alternativa necesaria para el entrenamiento teológico porque nos permite romper con los patrones jerárquicos del pasado, animar a los lideres locales a desarrollar sus dones, permitirles ganar reconocimiento como pastores y

---

educativo, y en el ámbito de la educación teológica, que: "En Latino América el ideal es ofrecer una *Licenciatura* en teología, lo cual en muchos paises es un nivel académico alcanzado por menos que el 1% de la población". Cf. Ross Kinsler, Bases for Change", 16. El énfasis es del autor. La traducción es nuestra.

[264] *Ídem.*

[265] Cf. Ross Kinsler, "Theological Education by Extension: Service or Subversion?", 184. Cf., también del autor, "Mission by the People", 229.

[266] Cf. Ross Kisnler, "Extension: An Alternative Model", 30.

[267] Kinsler afirma: "Las iglesias mantienen un elitismo similar en el ministerio, en gran parte a través de un patrón de educación teológica desarrollado en los últimos 150". *Ídem.*

[268] Este "profesionalismo" es aún más peligroso en la iglesia, según el autor, porque "sacraliza su estatus superior". Cf. Ross Kinsler, "Bases for Change", 17.

[269] Según nuestro teólogo: "Las instituciones educacionales generalmente siguen un patrón de opresión, también, en todo el camino que va desde el jardín de infantes y a través de la universidad, incluyendo la excedida y mal equipada escuela pública, y la selecta escuela de la clase alta". En "Extension: An Alternative Model", 35. Lo "opresivo" del "sistema escolar tradicional" consistiría, en último lugar, en la "mentalidad colonizada" y "pasiva" que este crea. *Ídem.* La traducción es propia.

[270] Ross Kinsler, "Bases for Change", 7 y 14.

maestros así también como diáconos y ancianos, y construir un ministerio plural y colegiado, de la gente.[271]

A pesar, sí, de que esa forma elitista y escolarizada responde a aquel patrón, la forma piramidal de la "estructura social" en último lugar tiene un origen más profundo y primario: lo ideológico.

2.1.1.1.3 El fundamento último de la "estructura social": la ideología

En el fondo, las instituciones educativas teológicas tradicionales – y en general toda institución educativa tradicional – crean y sostienen, de tal modo, una **ideología.**[272] Se trata de esa ideología que hace de ellas una forma de educación con carácter profesional, académico, elitista; una modalidad de educación gradual que "aliena a las gentes de sus propias familias, comunidades y culturas" [273]; que es domesticante;[274] y que hace creer que tal tipo tradicional de instituciones siempre han existido o que tiene la única o mejor forma de ser.[275]

Lo anterior nos conduce a pensar, entonces, que la estructura "piramidal" no sólo consiste en las instituciones (tradicionales), sino que, además, en un plano más profundo, en

---

[271] En Ross Kinsler, "Theological Education by Extension: Service or Subversion?", 188. La traducción es propia.
[272] Eso crea un "disfuncionalismo institucional-estructural" que es lo que urge transformar. Al respecto véase Ross Kinsler, "Bases for Change", 11 – 14.
[273] Cf. Ross Kinsler, Theological Education by Extension: Service or Subversion?", 184. Para ser más fieles al pensamiento del autor respecto a esto brindamos la cita completa. El dice: "En Guatemala, la mayoría de Latino América y gran parte del tercer mundo, la escolarización es primeramente un vehículo de escape de la pobreza, y ello aliena a la gente de sus propias familias, comunidades y cultura". *Ídem.* La traducción es nuestra.
[274] Kinsler hace referencia al carácter domesticante de la educación tradicional, utilizando a Paulo Freire y su concepto de concientización, en *Ibíd.*, 36. La "domesticación", sería la metodología de aquellas instituciones tradicionales. Otras referencia a Paulo Freire, en el autor, pueden encontrarse en: "Open Theological Education", 86; "Kairos en la Educación Teológica", 10.
[275] Cf. Ross Kinsler, "Bases for Change", 8.

la ideología.[276] Se descubriría con ello un elemento "objetivo" (las instituciones en sus estructuras concretas) y otro "subjetivo" (la ideología) de la realidad social, en Kinsler – que como se verá, están íntimamente relacionados, son inseparables, aunque se haga más énfasis en el segundo para lograr la transformación de la pirámide social. Tales elementos se dejan ver claramente en él autor cuando dice:

> En el pasado la educación teológica ha sido debilitada por dos serias fallas: una estructura y metodología que limitó sus beneficios a una exclusiva minoría, y una mentalidad que aceptó solamente esta estructura y metodología. El desafío de hoy es abrir nuestras mentes a nuevas estructuras y métodos, y construir estructuras y descubrir métodos que abrirán la educación teológica a todo el pueblo de Dios.[277]

Se observa claramente en la cita el lugar de lo ideológico en Kinsler: una "mentalidad" a cambiar, una "mente" a "abrir". Este es el desafío: abrir la mente a nuevas estructuras y metodologías. Ahora bien, no hay que perder de vista que parte de aquel desafío, en la cita arriba, tiene que ver con la acción: construir estructuras (funcionales[278]) y descubrir nuevos métodos que abran la educación teológica "a todo el pueblo de Dios". Esto crearía un punto crucial: no puede haber cambio en la estructura piramidal de la sociedad si no se transforman las estructuras institucionales (tradicionales); y no hay cambio en estas últimas si no hay cambio en la ideología que las sostienen y que aquellas han formado; pero, además, y en definitiva, no puede haber cambio estructural de ningún tipo si el cambio de

---

[276] Hay que mencionar que Kinsler ha dicho explícitamente como entiende la ideología: la manera en que cada uno ve la macro, pero sobre todo su mini realidad: la cosmovisión personal. Cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 7.
[277] En Ross Kinsler, "Open Theological Education", 67. El énfasis y el subrayado son nuestros.
[278] Debe recordarse que para nuestro autor, el "ministerio" es una "función dinámica de todos los miembros (de la iglesia)"; que la iglesia es el "cuerpo de Cristo". Cf. Ross Kinsler, "Bases for Change", 6 – 7.

"mentalidad" (el plano ideológico) no se orienta por la acción.[279]

Inmediatamente tenemos que plantearnos la pregunta siguiente: ¿Cómo se logra el "cambio de mentalidad", el "cambio ideológico"? Esto, en el autor, no es muy difícil de responder: en las instituciones de educación teológica – y se podría agregar, sin temor a equivocarse, que aquello incluye toda institución educativa – mediante una educación liberadora: una metodología conscientizadora, que libere nuestra iniciativa (que nos ayude a tomar consciencia, como individuos y grupos, quiénes somos y de lo que somos capaces de hacer[280]); unos contenidos educativos también liberadores;[281] y; además, una pedagogía liberadora: que integre teoría y práctica, la acción y la reflexión.[282] Todo lo cual deberá llevar a cambios estructurales en las instituciones.

Así que, podemos afirmar que el cambio de mentalidad (la "liberación") tiene que ver con cambio de ideas y percepciones, y, seguidamente, cambios estructurales (institucionales). Esto implica, experiencia de nuevas estructuras para la conformación de una "nueva mentalidad" (ideología) y la aplicación de aquellas nuevas ideas para construir nuevas estructuras, en un constante fluir.

---

[279] Aquí se observa, de nuevo, la búsqueda de integralidad de la realidad social, en Kinsler: "subjetividad" y "objetividad" se reclaman mutuamente. Por su parte, el tema de la "llamada a la acción" en nuestro teólogo, es algo sobre lo que deberemos volver, a propósito de su "dimensión pedagógica". En *infra*, 83 – 88.

[280] Cf. Ross Kinlser, "Extension: An Alternative Model", 35.

[281] En definitiva, para Kinsler "liberación" significa: "auto descubrimiento y auto-expresión, auto determinación y auto desarrollo"; también tiene que ver con: "habilidades básicas, y también con ideas y percepción". En Ross Kinsler, Extension: An Alternative Model", 40 y 44.

[282] Cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 10. Según el autor: "Cualquier área de estudio teológico, en cuanto sea pertinente para la vida y el ministerio en el mundo actual, puede – y quizás debe – incluir proyectos de acción/reflexión como vehículos para el aprendizaje. Pero la tradición es muy resistente, y los cambios no son fáciles de realizar". En "Kairos en la Educación Teológica", 10. Volveremos más adelante, en este capítulo, a referirnos al tema de la acción-reflexión, en la sección 2.1.1.3.

Lo anterior, según Kinsler, conllevaría a que los individuos, gracias a su "acción" y "reflexión", dentro de un proceso educativo liberador (con metodologías, pedagogías y contenidos liberadores), experimenten liberación y, por ello, se pongan en situación de liberar a otros. Esto último lo expresa Kinsler, así:

> Ellos (los lideres de las iglesias locales) estudian a la vez que dirigen las iglesias; su crecimiento teológico es interpretado y aplicado en el contexto local. Por cuanto ellos mismos experimentan liberación, ellos están en posición de generar liberación en sus iglesias y comunidades.[283]

Tal ha sido el desafío de la estructura piramidal, las instituciones y la ideología que estas crean (y que la sostienen), que Kinsler afirmó en un encuentro a finales de la década de los 80's:

> Someto a su consideración en esta consulta que uno de los retos primordiales de la educación teológica es transformar las jerarquías sociales y eclesiales así como luchar contra el pecado en nuestras vidas personales de acuerdo con el Reino de Dios y su Justicia.[284]

Con todo lo dicho anteriormente, podemos decir que ahora sí estamos en posición de respondernos aquella pregunta respecto al carácter dinámico, plural y contingente de la "realidad social" y su consistencia. Toda la reflexión anterior era necesaria para mostrar que la "dimensión social" de la realidad, en Kinsler, no se refiere simplemente a un "lugar social" o "socio-cultural" cualquiera – cuya naturaleza y consistencia era supuesta y asumida. El asunto, como se ha visto, es mucho más hondo y complejo: la dimensión social de la realidad, en Kinsler, se refiere a la manera en que se percibe, construye y sostiene, la estructura social –; se trata, en otras palabras, de la perspectiva del autor sobre el funcionamiento de la estructura social actual (tradicional) y sus posibilidades de

[283] En Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model", 42. La traducción es propia.
[284] Cf. Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular", 22. El subrayado es nuestro.

transformación. Tal estructura tiene forma piramidal y descansa, en último lugar, en ideologías (tradicionales) que la sostienen, y que son transformables:[285] son dinámicas.

2.1.1.1.4 El carácter dinámico, plural y contingente de la "realidad social"

¿Cómo, entonces, se manifiesta lo dinámico, plural y contingente, de la realidad en esta "dimensión social"? La "realidad social", tal y como se ha significado, no está determinada de una vez y para siempre: las percepciones de la sociedad o perspectivas sobre ella, en tanto son constructos humanos (pues son sólo eso: "percepciones"), son transformables – y, por ello, lo son las instituciones y la pirámide social –, son contingentes; igualmente a la inversa: la "estructura social", en tanto consiste de instituciones e ideologías transformables (siempre humanas), también es transformable: es contingente: no determinada de una vez y para siempre, absolutamente. Y, más aún, las estructuras institucionales en tanto consisten de ideologías con posibilidad de cambio, ellas son, de tal modo, también contingentes.

También la "realidad", en su "dimensión social", es plural. Esta consiste, como se ha dicho, de un aspecto ideológico (aspecto "subjetivo") y otro estructural-institucional (aspecto "objetivo"), los cuales se encuentran unidos en el reclamo mutuo que se hacen. Sin embargo, es finalmente en la experiencia (social e individual), en su relación con aquellas estructuras-instituciones, que se crea la forma como las percibo, soporto y construyo: ideología. Lo que induciría a pensar que

[285] Con esto, la perspectiva sociológica de nuestro autor podría enmarcarse dentro del análisis estructural funcionalista. Para una breve comprensión de este tipo de análisis cf. Antonio Lucas Marín. *Introducción a la Sociología*. Navarra, EUNSA, 1979, 61 – 70 y 137 – 147; También Rosemary Cromptom. *Clase y Estratificación. Una introducción a los debates*

pueden haber tantas experiencias de la estructura social como individuos e instituciones existan; y puede haber tantas estructuras e instituciones sociales como ideologías creadas o por crear hayan. La "realidad social", es, así, plural.

Finalmente, la "realidad social" es dinámica: siempre en transformación y movimiento. En su "dimensión social" las perspectivas sobre las "estructuras sociales e institucionales" nunca se estancan en una sola forma, nunca se dan de una vez y para siempre: constantemente existe la posibilidad de transformarlas. Por ello mismo, las podemos, incluso, dinamizar en el marco de la relación ideología–experiencia de la estructura institucional; por eso es que se propone, en Kinsler, el modelo de educación teológica por extensión: para dinamizar las estructuras disfuncionales de la sociedad.

Vemos pues que, dinamismo, pluralidad y contingencia, están íntimamente relacionadas. Y que la "dimensión social" de la realidad en Kinsler consiste en la experiencia que se tiene de la "estructura social" y se obtiene como resultado del intercambio entre lo "objetivo" y lo "subjetivo", que finalmente descansa en la ideología: la naturaleza de la "realidad social", una ideológica.

Queda todavía por "verificarse" ese carácter contingente, plural y dinámico – e integral – en las otras dimensiones de la realidad del autor: la "dimensión teológica" y "pedagógica".

2.1.1.2 "Dimensión Teológica" de la Realidad

Aquí la primera pregunta que nos sale al paso es: ¿podemos hablar de una "dimensión teológica" de la realidad en Kinsler? ¿En qué sentido? Y más aún, ¿en qué consiste ella? ¿Qué significa en definitiva? Responder estas preguntas servirá para

---

actuales (Traducido del inglés por María Teresa Casado). Madrid, TECNOS S.A., 1994, 41 – 72.

hacer frente, en un momento posterior, a la cuestión referente a lo dinámico, plural y contingente de dicha dimensión de la realidad, en el autor en estudio.

De inmediato tenemos que recordar la afirmación de Kinsler con la cual iniciamos la sección anterior: la educación teológica popular (= educación teológica por extensión) tiene que ver "con la transformación del pueblo de Dios para cumplir su misión en el mundo".[286] Desde tal afirmación partimos, en aquella ocasión, para significar la "dimensión social" contenida en la perspectiva de la ETE de nuestro autor; con ayuda de ella se señaló que en él hay más de una sola dimensión de la realidad, en general. Sin embargo, ello no dijo nada en específico respecto a la "dimensión teológica" de la realidad, en Kinsler.

La "dimensión teológica" de la realidad, en el autor, se hace manifiesta en aquella misma afirmación. Se observa en ella, por ejemplo, el uso o presencia del concepto (teológico) **Dios**. Pero, además, la relación entre dos que ahí se establece: entre ese Dios y "su" pueblo: una relación de pertenencia. En dicha relación un pueblo le pertenece a un Dios. Es decir, el pueblo del cual se habla es uno "de" Dios.[287] En qué consiste esa pertenencia y qué implica, se verá a lo largo de esta sección.

De cualquier manera, tenemos que preguntarnos ya si esta "dimensión teológica" de la realidad, en Kinsler, consiste en la manifestación de la realidad de Dios y la del "pueblo" en su naturaleza: ¿un tipo de realidad (el pueblo) que está determinada por otra de diferente naturaleza (Dios)? ¿Una "realidad

[286] En *supra*, 43.
[287] ¿Se da con ello a entender que hay otros "pueblos" que no pertenecen a Dios?

humana'' que se sitúa por debajo de una ''divina''? ¿O, acaso, una ''realidad mundana'' absorbida por otra ''teológica''?[288]

Si sostenemos que en Kinsler no hay dualismos de ningún tipo – ni en esta ni en la ''dimensión social'' antes vista (como ya se demostró en el último caso) – pues, no cabe pensar en dos diferentes realidades en ningún sentido. Tampoco se puede sostener una ''dimensión teológica'' de la realidad en la simple identificación o unificación de la naturaleza de ''Dios'' con la de ''su'' pueblo – y, de tal modo, absorber a uno de aquellos dentro del otro. Por otro lado, es importante decir, adelantándonos en la exposición, que es en el marco de tal relación que se descubre el significado de la ''dimensión teológica'' de la realidad en nuestro autor.

Ahora bien, tampoco debemos pasar por alto el hecho de que en aquella ''afirmación'' a la que hemos hecho referencia, se menciona una ''misión'' que hay que cumplir: la transformación del pueblo tiene un propósito: que este cumpla ''su'' misión. Esto, sin embargo, tiene una problemática: En principio, no se identifica claramente en la ''afirmación'' el sujeto de la misión (¿de quién es la misión?), ni cuál es ella (¿en qué consiste?), lo que sí queda claro es que, ''el pueblo de Dios'' la realiza. Tenemos, así, hasta el momento, tres elementos en estrecha relación (Dios, pueblo y misión) que necesitan analizarse para descubrir el significado de aquella ''dimensión teológica''.

Parece tener sentido decir, mientras tanto – si se parte, como se ha hecho arriba, de una afirmación de tal tipo –, que es

[288] Si se asume que la ''dimensión teológica'' de la realidad consiste en dos diferentes ''realidades'' (el ''pueblo'' y ''Dios''), y que una (Dios) absorbe dentro de sí a la otra (el ''pueblo''), entonces, siguiendo este camino, se corre el riesgo de desaparecer o diluir la ''realidad social'' (tal y como la hemos definido anteriormente), dentro de la ''realidad teológica''. Significaría que, en último lugar, la realidad del autor es solamente ''realidad'' en sentido teológico. Esto no es tan simple así, como veremos. Por otro lado, el riesgo podría ser el de separar inexplicable y abruptamente ambas realidades (teológica y social), una respecto a la otra, perdiéndose así la integralidad de la realidad en el autor.

Dios quien determina la relación y al pueblo mismo, en tanto éste es "su" pueblo. Sin embargo, con ello salta aún con más fuerza la inquietud sobre quién es este Pueblo que le pertenece a Dios, y en qué consiste la pertenencia. Al mismo tiempo surge la pregunta sobre Dios mismo: ¿Quién es él (¿cuál es su naturaleza y desde que lugar se le piensa?), en Kinsler?; más aún, ¿cómo podría estarse seguro que es "él" quien efectivamente determina la realidad del pueblo? Dicho de otra manera, respecto a esto último, ¿cómo sabe el "pueblo de Dios" que, en efecto, es "Dios" mismo quien "determina" su realidad? Empecemos con esta cuestión sobre la pertenencia: ¿qué es lo que hace que el pueblo sea "pueblo de Dios"?. Veamos.

2.1.1.2.1 Pueblo de Dios y "seguimiento": la obediencia al Dios del Reino

No cabe duda de que cuando Kinsler habla del "pueblo de Dios", éste se refiere a aquellos que son "discípulos/as" de Cristo.[289] Se trata de todos aquellos y aquellas que siguen el ejemplo de Jesús[290] en su obediencia a Dios;[291] de aquellos que están bajo el gobierno de Dios. El criterio determinante de esta "relación de pertenencia" entre Dios y su pueblo, entonces, es la "obediencia" – a la cual todos son llamados y llamadas.[292] Esto, implica, al mismo tiempo, la posibilidad de no ser parte del

[289] Kinsler cree en la soberanía de Dios y afirma que él gobierna sobre toda vida, sin embargo, acepta que es en Cristo que somos reconocidos como parte del "gobierno de Dios" y somos posibilitados para obedecer. Cf. Ross Kinsler, "Mission by The People", 226

[290] Según nuestro autor, Jesús fue la encarnación del "gobierno de Dios". *Ídem.*

[291] Para Kinsler no hay contradicción alguna en afirmar que: el desafío actual de todos los cristianos es restaurar el sentido y la realidad de Dios, y que en Cristo es que somos aceptados en el reino de Dios. Esto último, pues, no es para negar lo primero, sino: "ello es para afirmar que lo seguidores de Jesús Cristo son llamados a tota obediencia a Dios, así como Jesús mismo vivió y enseñó". *Ídem.* Esa "obediencia total" de la cual se nos habla en la cita ya se encuentra muy temprano en Kinsler en su tesis doctoral. Cf. Ross Kinsler. *Love as a motive for mission. An approach to the Biblical Theology of Mision.* Edinburg, University of Edinburg, 1962, 9.

[292] Cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 16 y 17. Se puede decir que, en tanto "llamado", no es obligatorio atender a él. La respuesta al mismo, en sentido afirmativo o negativo, se basa en la decisión personal, según parece, en Kinsler.

"pueblo de Dios", cuando no se obedece al "Dios del pueblo".[293]

¿Cuál es entonces la "voluntad de Dios" a seguir, a "obedecer"? ¿Cómo se puede conocer? En Kinsler esto tiene que ver, de nuevo, con seguir a Jesús: se refiere principalmente a la predicación y enseñanza de él (Jesús): El Reino de Dios.[294] De modo tal que cumplir la voluntad de Dios es hacer caso a lo que enseñó y predicó Jesús sobre el reino de Dios, que no es nada más que el arrepentimiento y la fe: sumisión y obediencia total (a Dios),[295] no simplemente aceptación de doctrinas, o algún tipo de experiencia emocional, o tener membresía en una organización (eclesial).[296]

Se demuestra hasta aquí, de tal modo, que el "pueblo de Dios" – al que la educación teológica por extensión intenta alcanzar, según Kinsler – es el pueblo que obedece al Dios de Jesucristo, que está bajo su gobierno (de Dios). Tal obediencia se observa en el seguimiento, por parte del "pueblo", de lo que hizo y enseñó Jesús en relación al reino mismo de Dios.

Así que el horizonte último que sirve de guía del pueblo (en su obediencia), y de la educación teológica, en nuestro autor, es aquel reino – el cual es al mismo tiempo la razón de ser del pueblo, como "pueblo de Dios". En efecto, respecto a la educación teológica, ello se deja ver claramente en la siguiente

---

[293] Sería equivocado afirmar que en Kinsler hay una relación entre "Dios" y "su pueblo" al estilo: "te doy si me das": una especie de "relación jurídico-comercial" que se establece entre dos partes (una contratante y otra contratada, una oferente y otra demandante) a fin de obtener una ganancia. No. Lamentablemente en las publicaciones en estudio esto no es fácil de resolver. Sin embargo, una posible respuesta se encuentra en la tesis doctoral de Kinsler ya citada. En ella la relación de Dios con su pueblo se basa en el amor ("fuerza dinámica esencial para realizar la misión"), y recorre el camino de la "elección", "pacto" y "servicio", desde el pueblo de Israel hasta la Iglesia cristiana. Cf. Ross Kinsler, *Love as a motive for mission*, 11, 15 y 19ss.

[294] Esta fue la enseñanza central de Jesús, según nuestro autor. "Mission by The People", 225.

[295] En su "obediencia" y "sumisión" en el bautismo, a través de su ministerio y en su muerte, Jesús cumplió así su misión, según cree nuestro autor. *Ibíd.*, 226.

[296] *Ídem.*

afirmación de Kinsler: "La *educación teológica* significa…cambio o transformación humana de acuerdo a la voluntad o el reino de Dios, según criterios bíblicos, bajo la dirección del Espíritu Santo".[297]

Se confirma así, en la cita arriba, que el horizonte de la educación teológica – y no es equivocado decir, del pueblo – es seguir la voluntad de Dios, su reino. Por otro lado, también se pone de manifiesto de qué tipo son los criterios que permiten establecer el "cambio de acuerdo al reino", en la educación teológica (y en el "pueblo"): los criterios son bíblicos (teológicos).[298]

Con todo aún no sabemos lo que significa el concepto "reino de Dios", en nuestro autor,[299] ni cómo se puede estar seguros de que se está "de acuerdo" a él y no a algo más, diferente. Da la impresión de que, en Kinsler, se intentara evitar el asunto con la afirmación de que la "transformación humana de acuerdo a la voluntad o reino de Dios, según criterios bíblicos" se realiza bajo "la dirección del Espíritu Santo". De cualquier manera, el reino de Dios, según Kinsler, es uno de salvación.

---

[297] En Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular", 14. El subrayado es nuestro, el énfasis es del autor.

[298] Este "criterio" es característico en las publicaciones del autor. Eso se observa, por ejemplo, siempre que el autor se refiere al "ministerio": lo hace a partir del texto bíblico; y utiliza la imagen del "cuerpo de Cristo" para presentar dicho ministerio como una realidad corporativa eclesial fundamentada en la Biblia. Cf. Ross Kinsler, "Bases for Change", 5 – 8.

[299] No es necesariamente negativo no tener una "definición" o significado del concepto bíblico "reino de Dios": permite tener diversas interpretaciones del mismo y la posibilidad de siempre re-definirlo. Sin embargo, con ello también se posibilita el tener definiciones o significaciones "bíblicas" del concepto "hechas a la medida" del interprete, las cuales podrían legitimar aún prácticas que convencionalmente son aceptadas como "inhumanas" u opresivas. El asunto no es fácil de resolver porque aún lo "convencionalmente aceptado" podría ser inhumano para quienes estén fuera de la "convención".

2.1.1.2.2 Reino de Dios y salvación integral: puntos críticos

En Kinsler, el reino de Dios que predicó y enseñó Jesús en su ministerio, se refiere a la sanación y liberación humana.[300] Se trata, en otras palabras, del reino de la **salvación:** liberación de enfermedades, impedimentos, demonios, pecado y explotación.[301] La salvación, así, es integral (el autor dirá "holística"). Es por esto mismo que en la educación teológica por extensión, según nuestro teólogo:

> Otro objetivo central…debe ser habilitar a la iglesia para entender y realizar un ministerio holístico (integral). El concepto bíblico de salvación claramente incluye salud física, emocional y social así como también salud espiritual o totalidad.[302]

Cosas todas – en lo que respecta a la salvación – que fueron central en la misión de Jesús y a las cuales somos llamados todos sus seguidores/as, piensa Kinsler.[303] En esto se ve, una vez más, el intento de nuestro autor por no separar la realidad: la "obediencia a Dios" (a su reino) no significa separarse de las "realidades terrenas". Es decir, si hablar de obediencia (al reino de sanación y liberación de Dios), es hablar de la salvación, esta no se debe entender en un sentido meramente "espiritual".[304] No, la salvación se refiere al todo de la persona y de la vida humana, en relación a Dios y los otros u

---

[300] Cf. Ross Kinsler, "Mission by the People", 226.
[301] *Ibíd.*, 225 – 226.
[302] En Ross Kinsler, "Equipping God's people for ministry", 27. El subrayado y la traducción son nuestros. Cabe recordar (véase Capítulo 1), que el *ministerio* es central en la ETE, en Kinsler, para llevar a cabo la "transformación" de la iglesia y, en último término, del "mundo".
[303] Ross Kinsler, "Mission by the People", 226.
[304] Esta forma de entender la salvación por parte de Kinsler, se observa en diferentes lugares en sus publicaciones, en afirmaciones como las siguientes: "La preocupación por la salvación del individuo y la espiritualidad personalizada no podrán nunca más – por lo menos no tan fácil y ampliamente – cegarnos a las dimensiones sociales y estructurales del pecado y la salvación", en Ross Kinsler, Kairos en la Educación Teológica", 4; Cf. También, del autor, "Equipping God's People for ministry", 3; "Extensión an Alternative Model", 41.

otras.[305] Así que ser obedientes a Dios es, últimamente, ser fieles al llamado de proclamar las buenas nuevas de salvación del reino, en sentido integral: no dualista.

Ahora bien, la obediencia a Dios (vivir y proclamar su reino de salvación), se descubre a la luz del texto bíblico y en el contexto general de lo humano. Este último no es de menos importancia que lo primero – en lo que respecta a "conocer la voluntad de Dios" – en tanto es en este "contexto" que se "observa" en concreto la fidelidad a Dios y, con ello, la integralidad del reino, de la salvación. La importancia de dicho "contexto" se expresará, en Kinsler, en preguntas como las siguientes:

> ¿Qué significa ser fiel a Dios cuando la religión civil ocupa no sólo los púlpitos electrónicos, sino también las directivas electrónicas, las plataformas políticas y la casa blanca?[306]

Puede verse, entonces, a la luz de la cita anterior que, en efecto, al autor le es importante preguntarse sobre la fidelidad a Dios, pero en medio de situaciones humanas específicas. De modo tal que la fidelidad a aquel se realiza "aquí", en "mi"[307] situación histórica actual.

Ahora bien, se deduce fácilmente que esta afirmación de "ser fieles a Dios", "en mí situación actual", implica un concepto previo de lo que significa "fidelidad" y "Dios": efectivamente, al preguntarme qué es ser fiel a Dios, en la situación específica en que me encuentro, doy por sentado no sólo sus demandas en general (las "demandas de Dios"), sino,

---

[305] Ross Kinsler, "Mission by the People", 227.

[306] La pregunta la realiza nuestro teólogo en el "contexto" de su preocupación sobre la necesidad de cambiar no sólo de perspectivas acerca de la educación teológica, sino del Evangelio y la misión de la iglesia, para ser "fieles a Dios" en una situación crítica. Necesidad y crisis que enfrentan aún educadores teológicos en los Estados Unidos con sólo una "diferencia de grado" respecto a los latinoamericanos. Esto explica por qué en la pregunta se menciona, entre otras cosas, a la Casa Blanca. En Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 17. El subrayado es nuestro.

además, la realidad misma de Dios.[308] Esto último en nuestro autor tiene que ver, señalémoslo de nuevo, con los "criterios bíblicos" arriba mencionados:[309] quién es Dios y cuál es su voluntad se encuentra contenido de previo en el texto bíblico.[310]

Por otro lado, si bien es cierto que es gracias al conocimiento previo sobre Dios que me brinda el texto bíblico – y a la luz de este – que, de acuerdo a Kinsler, se posibilita un sentido y significado a la "situación histórica" en que nos encontramos, también parece suceder lo mismo a la inversa, según el mismo: la "situación" misma le da un sentido y significado al texto bíblico. Esto es porque, es en aquella "situación" donde se encuentran las cuestiones a zanjar; y es también en ella que se encuentra el lugar donde se realizan o efectúan "mis" respuestas concretas sobre ella misma.[311]

Volvamos por un momento a la cita del autor arriba señalada.[312] Si bien es cierto que ella hace referencia a una situación histórica específica, ello no obsta el hecho que la misma tiene un carácter general en Kinsler. Por ello nos dice este autor en otro lugar:

> Es evidente, en total, que <u>las gentes de Dios como un todo son llamadas por el evangelio y las masivas necesidades humanas</u> que les rodean para entrar completamente en el ministerio de Jesús. La educación teológica por extensión es un camino hacia ese desafío.[313]

---

[307] "Mi situación" no quiere decir aquí, una situación individual. Respecto a Kinsler, la misión se realiza individual y colectivamente. Cf. Ross Kinsler, "Mission by the People", 226.
[308] Kinsler no tuvo problema, en su tesis doctoral, en reconocer su acercamiento al material bíblico, no sólo en un sentido "científico" sino desde una perspectiva de fe. Cf. Ross Kinsler, *Love as a Motive for Mission*, 4.
[309] En *supra*, 72.
[310] Como ya se vio, Dios es el Dios de Jesucristo: el Dios del reino: el Dios del "pueblo". En Kinsler, en sus publicaciones, no es posible encontrar otro tipo de "definición" sobre Dios o su naturaleza: este se "define" en Jesús (la misión por el realizada) y en el seguimiento que de este hace el pueblo como obediencia a él mismo (a Dios).
[311] Al respecto véase, del autor, "Kairos en la Educación Teológica", 11 – 12.
[312] *En supra*, 74.
[313] En Ross Kinsler, "Equipping God's People for ministry", 2. La traducción es propia.

En nuestro autor, el llamado que se hace al pueblo de Dios a proclamar salvación, desde el texto bíblico y las "situaciones históricas", no es, entonces, una eventualidad.[314] El "pueblo de Dios" tiene el llamado a entrar completamente en el ministerio y misión de Jesús (proclamar las buenas nuevas del reino de Dios), en cada momento y situación; se trata del llamado a cumplir su tarea misionera (la del "pueblo"), la cual le viene de esas "dos fuentes": el evangelio y las necesidades humanas.

Ahora bien, el "pueblo de Dios" (ese que obedece a su Dios al proclamar las buenas nuevas de salvación del reino, encarnada en Jesús), en Kinsler, se identifica finalmente con la iglesia: ella es el cuerpo de Cristo; a ella se le ha llamado a encarnar el amor y la voluntad de Dios.[315]

2.1.1.2.3 La "iglesia de Cristo" como "pueblo de Dios"

Es a la iglesia "de Cristo", entonces, a la que se le considera "pueblo de Dios"; ella es la responsable de proclamar las buenas nuevas de salvación; la responsable de la misión de Dios.[316]

Por otra parte, no hay que perder de vista el hecho de que la iglesia, en Kinsler, no siempre es la iglesia que se espera sea, ni cumple la misión que se espera cumpla. Esto se debe, piensa el autor, a un concepto tradicional que se tiene de lo que es ser iglesia[317] y, en el fondo, de lo que es "la" misión.[318] En aquel

---

[314] De nuevo en Kinsler esto tiene que ver con "contextualización". El nos dice: "El concepto de contextual tuvo varios entendimientos en aquella época. Para mí fue el intento de analizar la realidad en muchos sentidos y de realizar la encarnación del evangelio en relación a la realidad social, económica, y cultural, tanto para entender como para transformar la realidad de acuerdo con el mensaje bíblico". En Ross Kinsler, "entrevista abierta".
[315] Cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 16.
[316] La "misión", es la misión "de" la iglesia sólo en el sentido de que ella (la iglesia) es la responsable de aquella; la iglesia es la que tiene el llamado a proclamar el reino de la salvación de Dios. Para Kinsler, el sujeto y soberano último de la misión es "Dios". Cf. Ross Kinsler, "Bases for Change", 22 – 23.
[317] Cf. Ross Kinsler, "Teological Education by extension: Service or Subversion", 191.
[318] Cf. *Ibíd.*, 188 – 194.

concepto de iglesia ella no es siempre el "cuerpo" que debería ser: la realidad corporativa donde todos sus miembros participan plenamente en el ministerio[319] y la misión. Ella se convierte, de tal modo, en una institución disfuncional[320] y opresora,[321] que no comprende la misión a la cual está llamada. Es frente a tal tipo de iglesia que se plantea la necesidad de una nueva "base para la misión",[322] un redescubrimiento de la naturaleza de "su" misión.[323]

De cualquier manera, en Kinsler, lo más importante no es tanto las definiciones sobre la naturaleza de la iglesia o su misión, sobre el significado que se tenga de tales conceptos. Lo importante es la acción: lograr que la iglesia cumpla su misión en el horizonte del reino.[324] Para ello se necesita tener un foco claro, desafíos definitivos que demuestren clara y vitalmente el "rol" que cada cristiano debe cumplir dentro de aquella misión.[325] Este es el énfasis principal en el autor.

Recapitulemos: Señalamos hasta aquí, de tal manera, que en nuestro autor hay un "pueblo de Dios" que tiene una misión. Hemos visto quién es este "pueblo"; también quién es ese Dios al cual "pertenece" el pueblo; además, la misión que aquel debe cumplir (y su significado); y el lugar o lugares donde se descubre todo ello. Al final, se afirmó que lo más importante para nuestro autor es el compromiso (acción) del pueblo en el horizonte del reino de Dios: realizar la misión de salvación.

---

[319] Cf. Ross Kinsler, "Bases for Change", 7.
[320] *Ibíd.*, 7 y 14.
[321] El carácter "opresor" de esta "iglesia disfuncional" se manifiesta en la forma estructural de tipo elitista que adquiere, en la cual, el "ministerio" (el cual finalmente "apunta" al ministerio de Cristo), que significa servicio, se invierte para significar privilegio. Cf. Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model", 31.
[322] Cf. Ross Kinsler, "Mission by the People", 229 – 230; también, del mismo autor, "Equipping God's people for ministry", 18 – 19.
[323] Cf. *Ibíd.*, 18 – 19.
[324] Cf. *Ibíd.*, 19.
[325] Cf. Ross Kinsler, "Mission by the People", 226.

2.1.1.2.4 Misión de la iglesia y realidad: la teología de la misión

Todavía sí podría no ser claro qué significa todo lo anterior, en Kinsler, en términos de la "realidad". En otras palabras es posible que no se perciba claramente, cómo se descubre, de tal modo, la "dimensión teológica" de la realidad, en su significado, en nuestro teólogo. También podría no comprenderse en qué consiste, por fin, dicha dimensión: ¿en la identificación y definición del *ser* del "pueblo de Dios" y/o de Dios mismo? Por último, se podría decir que aún no se sabe cómo se manifiesta lo dinámico, plural y contingente en esta dimensión de la realidad.

Todas y cada una de esas cuestiones tienen su respuesta, implícitamente, en todo lo que ya se expuso, en esta sección, a propósito del "pueblo de Dios". Sin embargo, para evitar cualquier confusión u oscuridad en aquello debemos decirlo claramente, del siguiente modo: la "dimensión teológica" de la realidad se refiere a la perspectiva teológica del autor sobre la misión que debe cumplir la iglesia. Se trata, en nuestro teólogo, de una "teología de la misión" que significa la "reflexión sobre la encarnación de la palabra de Dios y la irrupción del Reino de Dios en nuestro mundo".[326]

Esta dimensión – en la manera en que lo hemos expuesto en nuestro autor –, entonces, no consiste en la identificación o delimitación de "un pueblo" de una cierta naturaleza "sagrada" o "divina", que se separa de otros pueblos o del resto de pueblos por aquella cualidad; no consiste en una cierta "esencia divina" de un "pueblo de Dios" identificado, no.

---

[326] Cf. Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular", 20. En su tesis doctoral ya el autor planteaba la urgencia de desarrollar una "teología de la misión" como una necesidad de la iglesia. Cf. Ross Kinsler, "Love as a Motive for mission", 2.

Dicha dimensión, tampoco se refiere a la "realidad divina" en sí, definida de manera absoluta y dogmáticamente. En otros términos, "lo real" o "la realidad", en su dimensión teológica, en Kinsler, no consiste en la afirmación de absolutos o verdades doctrinarias[327] (establecidas de una vez y para siempre) – aunque esto tiene un punto problemático, como se verá posteriormente.[328]

Ya se ha dicho que, en este autor, la "dimensión teológica" se refiere a la teología de la misión de la iglesia; y que tal misión le viene, a esta, de dos "fuentes": "el evangelio" y las "situaciones históricas" (situaciones humanas).[329] Pues bien, es aquí donde más se evidencia el consistir de la "realidad teológica" en Kinsler: efectivamente, en nuestro autor no se pone el acento en el pueblo (en sí mismo o en su naturaleza), ni en Dios mismo, sino en la necesidad de realizar la misión en "el mundo" por parte del "pueblo de Dios"; y no se concibe esa misión en un sentido definitivo: ella está en constante "re-definición" y "re-configuración" en el "reclamo" mutuo que se genera entre "evangelio" y "situación histórica" – por eso la misión "de" la iglesia, según Kinsler, es "encarnación del evangelio"[330] y no una verdad doctrinal.

2.1.1.2.5 La realidad teológica: perspectiva dinámica, plural y contingente

Ahora bien, hay que afirmar, además, que la "realidad", en esta dimensión, en los escritos del autor referidos a la ETE, se caracteriza por ser dinámica, plural y contingente: En primer lugar, en tanto perspectiva teológica – que intenta evitar

[327] Es característico de nuestro autor su crítica hacia el "absolutismo" del mensaje de las iglesias. Ello se deja ver en criticas a aquella como la siguiente: "La doctrina es enseñada como una verdad proposicional a ser aceptada y defendida, no para ser cuestionada o discutida". En Ross Kinsler, "Extensión: An Alternative Model", 41. La traducción es propia.
[328] En *infra*, 79 – 83.
[329] En *supra*, 77. También lo hemos dicho al inicio de la presente página.

presentarse como "la" perspectiva por excelencia – ella no es absoluta: esta abierta a la crítica y redefinición, siempre esta en "movimiento": es dinámica; en segundo lugar, por cuanto ella se plantea dinámica y, por ende, "provisional" (cambiante) entonces ella es plural: no solamente ella misma (la perspectiva teológica específica del autor) puede transformarse o cambiar, sino que se introduce la posibilidad de que existan otras perspectivas (sobre la misión de la iglesia). En último lugar, en tanto ella siempre está sujeta a transformación – gracias a sus "fuentes" – ella es contingente: no determinada doctrinal y absolutamente. Tales características (lo plural, contingente y dinámico), como se observa, se definen recíprocamente: una hace referencia a otra, o esta no se observa sin aquella.

Se debe considerar, sí, por otra parte, que tal pluralidad, contingencia y dinamismo de la "realidad" (en su "dimensión teológica"), se manifiesta en una perspectiva confesional específica, en el autor: la fe y teología cristiana. Es decir que, es en el marco de la "fe" y "teología cristiana" que se exhiben aquellas características de la realidad (teológica), en Kinsler; y es en dicho marco, que se encuentra contenida la "dimensión teológica" de nuestro autor. Esto conlleva ciertos aspectos problemáticos, como se verá a continuación.

2.1.1.2.6 Aspectos problemáticos de la "realidad teológica"

En todo lo anterior (sección 2.1.1.2) se descubre, en la perspectiva del autor, en principio, un elemento problemático: el "criterio autoritativo". Se trata de que, en el caso específico de la "perspectiva confesional" de Kinsler se soslaya, de tal modo, y voluntariamente, la reflexión crítica sobre los fundamentos mismos de la fe; es decir que, se acepta "a priori", en esta

[330] Al respecto véase, Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 18.

perspectiva (de fe y teológica), la autoridad del texto bíblico[331] – uno de los "lugares" donde se discierne y encuentra la "voluntad de Dios" – y la autoridad de Jesús mismo[332], y se "salta" desde ahí a la acción – si bien es cierto bajo el horizonte de cierta comprensión o significado del concepto "reino de Dios".

Es legítimo, podría afirmarse, en el marco de la fe (cristiana), tener como pilar y "fuente de discernimiento" (de la "voluntad de Dios"), al texto bíblico. De igual modo, se puede decir que es estimable en este marco, y partiendo del texto bíblico, la referencia a y la mediación de la persona de Jesús en lo que respecta al "reino de Dios". Todo ello no sólo sería legítimo en la iglesia, sino también en una reflexión teológica o teología particular que busca "creer" ("cristianamente"[333]). Ello se debe conceder, aunque parcialmente: se acepta la legitimidad de tal argumento, por un lado, en tanto se estima que no se le

[331] En tal sentido, es fácil deducir que la "reflexión crítica" que se hace del texto bíblico, tal y como se observa en el autor, se limitaría solamente a la "re-lectura" de conceptos ya aceptados, a priori, por y en fe. Aquella "reflexión" no iría más allá: hasta el punto de problematizar y criticar a los conceptos de autoridad, a la autoridad misma (del texto y del mismo testimonio bíblico), en su legitimidad histórica y teológica; y su razón de ser y existir. Es por esto que estamos de acuerdo con Pannember cuando, en relación a su concepción científica de la teología y la problemática de la "autoridad" para la misma, nos dice: "La autoridad divina de la escritura o el recurso a la palabra de Dios en ella o en la persona de Jesús han pasado también a ser asertos, cuyo contenido debe estar abierto a la posibilidad de que se los pruebe, si no se quiere presentar tal o cual aserto, por el contrario, como un gesto lingüístico expresivo y vacío de conocimiento". En Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y Teología*, 338.

[332] Aquí es legítimo cuestionarse en qué "Jesús" o "Jesucristo" se fundamenta la perspectiva del autor, sobre todo al tomar en consideración el cúmulo de investigaciones y debates existentes sobre la persona histórica de Jesús y el Cristo de la fe – con toda la problemática teórico-práctica que esto incluye – hasta el momento. Para una comprensión sobre el debate señalado pueden verse las siguientes obras: Antonio Vargas-Machuca. *El Jesús histórico. Un recorrido por la investigación moderna*. Madrid, COMILLAS, 2004, 21 – 114; Elisabeth Schüssler Fiorenza. *Cristología feminista crítica. Jesús, hijo de Miriam, Profeta de la Sabiduría*. Madrid, Trotta, 2000, 15 – 96; María Pilar Aquino. Our Cry for life. Femenist Theology From Latin America. New York, Orbis Book, 1993, 138 – 149; Rinaldo Fabris. *Jesús de Nazaret. Historia e Interpretación*. Salamanca, Sígueme, 1985, 11 – 58; Leonardo Boff. *Jesucristo el liberador. Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*. Santander, Salterrae, 1985, 15ss; Jon Sobrino. *Jesús en América Latina. Su significado para la fe y la cristología*[2]. Santander, Salterrae, 1982, 15ss; Walter Kasper. *Jesús, El Cristo*[4]. Salamanca, Sígueme, 1982, 11 – 73.

[333] Esta declaración, sí, es también problemática porque, ¿qué significa "creer cristianamente"? ¿qué es lo que hace "cristiano" al cristianismo? Si respondemos que es la persona de Jesús,

puede quitar el derecho de tener sus propias "autoridades" al "pueblo de Dios", ni tampoco al autor mismo, ni a nadie.[334] Esto introduce, también, la posibilidad de aceptación de otros tipos de fe y autoridades, sin interferencias ("externas") de ningún tipo – que podría conllevar, sí, el peligro de ciertas formas de "sectarismo".

Por otra parte, sin embargo, lo anterior no niega el hecho de que, procediendo de tal modo (en la aceptación apriorística de unas autoridades), se corre el riesgo de confundir a "Dios" y "su voluntad", con la imagen y voluntad propia. Ello porque se aceptan acríticamente unas autoridades, de las cuales no podemos estar seguros de que "hablan por sí mismas" o "ellas mismas",[335] respecto a lo que es aquella voluntad o aquel Dios. Esto es muy riesgoso, sobre todo en procesos de educación teológica en general, donde siempre se induce en algún sentido a los y las estudiantes, en su proceso educativo. Para el caso de la perspectiva de nuestro autor, el riesgo consiste en que podría estárseles dirigiendo (a aquellos y aquellas estudiantes) hacia prácticas (de fe o teológicas) sutilmente autoritativas. Por eso, aún la reflexión (crítica) sobre los fundamentos de la fe no se debe detener y, mucho menos, evitar.

Lo dicho en el párrafo arriba implica que, por muy noble que sea el significado que se de al concepto bíblico "reino de Dios" (la "voluntad de Dios"), y por muy bondadosa que sea la imagen misma de Jesús que tengamos, se transporta en dichos

---

podría preguntarse: ¿a cuál de los tantos "Jesús" de los que se ha escrito nos referimos? Además, ¿es el Jesús de la fe o el histórico? Y, más aún, ¿Cuál de los históricos?

[334] Esto merecería una reflexión por aparte respecto al sentido y significado del concepto de autoridad, y las formas prácticas en que se concibe y ha concebido, en la tradición cristiana, en general. Creemos que este concepto si bien es cierto tiene significados y sentidos negativos en la tradición cristiana, también es posible definirlo y encontrarlo en sentidos y significados más liberadores. Ello, no obstante, no niega la importancia de reflexionar críticamente sobre dicho concepto y las imágenes que se le asocian en cada momento. Sin embargo, esto, acá, no es nuestro tema y debemos dejarlo de un lado.

[335] Aún antes saltan las cuestiones de qué las convierte en autoridades y por qué aceptarlas.

conceptos e imagen no sólo una comprensión teológica confesional sobre Dios mismo, sino, más aún, una teología y ética apriorística sobre lo justo e injusto, que se "extendería" en la "misión al mundo". Tal cosa sucede especialmente cuando se ha interrumpido la reflexión crítica sobre aquellos fundamentos de la fe.

El asunto anterior no se resuelve afirmando que la perspectiva teológica del autor consiste también de aquella otra fuente: las situaciones humanas (situaciones históricas) en que se encarna la "voluntad de Dios"; que por ello, el "reino de Dios" (manifiesto en Jesús) y la misión "de" la iglesia, así como sus conceptos ético-teológicos (de lo justo e injusto) implicados, nunca tendrán un significado establecido con anterioridad o determinado de una vez, sino que siempre ellos estarán en re-definición y re-significación constante y, por lo tanto, se mantendrán dinámicos al ponerse en contraste con las "situaciones humanas". Esto es parcialmente cierto en lo que respecta al "significado".

De cualquier manera, la cuestión sigue en pie: no se resuelve porque aún cuando los conceptos bíblicos, la imágenes y los contenidos en él se resignifiquen constantemente – en el contraste con la "situación histórica" en que nos encontremos – la pregunta que permanece es si tal "nuevo significado" no se obtuvo, en el fondo, como resultado de vincular dos tipos de concepciones ético-teológicas aceptadas apriorísticamente.[336] En otras palabras, la problemática permanece porque en las "situaciones humanas" (cotidianas) mismas, se contienen

[336] Aún en la "situación histórica" – la cual se contrasta con el texto bíblico – ya existen conceptos éticos (y teológicos) referidos a lo "bueno" y lo "malo", a "Dios" y "su voluntad", aceptados con anterioridad. Es por ello problemático asumir unos significados sobre la "misión" y "reino de Dios" – por muy "nobles" que parezcan y aunque se establezcan en relación con aquellas situaciones históricas (humanas) – sin que se reflexione críticamente y se

significaciones del bien y el mal, de lo justo y lo injusto, establecidos con anterioridad en la ética colectiva e individual, por "tradición" o por una convención dominante, no siempre consciente.[337] El problema, así, permanece; y, por ello, deberemos volver sobre él.[338]

De cualquier modo, no se puede negar el valioso intento que hace el autor – plasmado en todas sus publicaciones – por hacer consistir y significar esta "dimensión" de la realidad (y, como veremos, de toda la realidad), de manera no absolutista o dualista. Dejaremos hasta aquí, sí, la exposición sobre la "dimensión teológica", en Kinsler, para enfocarnos ahora en otra de sus dimensiones: la pedagógica.

2.1.1.3 "Dimensión Pedagógica" de la realidad

¿Se puede hablar de una "dimensión pedagógica" de la realidad en general? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de la "dimensión pedagógica" de la realidad, en Kinsler? ¿Qué significa esta dimensión de la "realidad"? ¿En que consiste ella? Y, ¿cómo se manifiesta ahí el carácter dinámico, plural y contingente de aquella? Comencemos con esas preguntas sobre el significado de dicha dimensión de la realidad. De entrada diremos, de manera general y provisional, que ella, por lo que a nuestro "objeto" de estudio respecta, se refiere a la perspectiva del autor sobre la forma en que se logra aprehender la realidad y el aprendizaje.

La afirmación anterior nos obliga a recordar rápidamente que la educación teológica, en Kinsler, se entiende como

---

tome conciencia no solo de tales conceptos, sino, más aún, de los criterios con los cuales se establecen y la forma en que se definen.

[337] Lo criticable aquí no es la consistencia en la "tradición" de ninguna perspectiva de fe o teológica – a lo cual nada ni nadie escapa – sino, más bien en la aceptación acrítica y apriorística de sus "autoridades" y conceptos de lo justo e injusto, el bien y el mal. Sobre el tema de la teología como ciencia del cristianismo o la tradición cristiana, cf. Wolfhart Pannenberg, *Teología de la Ciencia y Teología,* 263 – 273.

[338] En *infra,* 91ss.

contextualización.[339] Ello se refiere, como se dijo en su momento, a un tipo de educación que esta "enraizada en la vida"; a la formación del liderazgo eclesial, en sus propias congregaciones y comunidades – para hacer de la "realidad" de ellos el marco de la educación teológica y no la institución.[340] Todo lo cual tiene que ver, últimamente, con el fin de lograr "la transformación del pueblo de Dios para cumplir su misión en el mundo".[341]

Los procesos de educación teológica (por extensión), entonces, se realizan en el lugar donde se desenvuelve la vida cotidiana de los y las estudiantes (el liderazgo local): sus comunidades e iglesias. Y esto con el propósito básico no sólo de acercar la formación teológica a ellos y ellas– en sentido espacio-temporal[342] –, sino, agregamos ahora, de ser efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje con respecto al ministerio (de "servicio a los demás"; de "liberación"[343]). Esto nos lleva a referirnos, un poco más en detalle, a ese otro aspecto fundamental del aprendizaje: la efectividad del aprendizaje.

2.1.1.3.1 Efectividad y aprendizaje

El aprendizaje está vinculado, por lo tanto, en nuestro autor, al tema de la efectividad. Esto significa que, en Kinsler, no es posible hablar de un "buen" proceso educativo (proceso de aprendizaje) – ni de un "buen" modelo educativo (teológico) –, si el mismo no produce resultados concretos en los estudiantes: en términos de su crecimiento personal y "su" ministerio; dicho en otras palabras: el proceso educativo se mide por los

---

[339] Al respecto véase *supra*, 24 – 33 (en el Capítulo 1); también, véase *supra*, 49ss (en este mismo capítulo).
[340] *Ídem*.
[341] *Loc. cit*., 53 y 69.
[342] Sobre los diferentes sentidos del concepto "contextualización", en Kinsler, véase *supra*, 26 – 30 (en el Capítulo 1)

resultados prácticos que produce. Esto se manifiesta en nuestro autor en expresiones como la siguiente:

> Cuando nosotros tratamos de juzgar o validar nuestros programas como un todo, ¿qué es lo que estamos buscando? Generalmente estamos buscando por resultados en términos de ministerio efectivo, y esto probablemente tiene poca correlación con buenas calificaciones en un seminario. Podría resultar aun que esos estudiantes quienes trabajan lo más duro posible por calificaciones son los menos efectivos, en el largo recorrido, en el ministerio.[344]

Se puede observar, entonces, que los programas (de ETE) se juzgan por sus resultados. Y esto último se define en relación a la efectividad en el ministerio.[345] Esto significa que ahora se descubre, en el autor, un criterio de "discernimiento" – respecto a la validez de los programas de ETE, como un todo, y del valor del aprendizaje que se consigue en el proceso educativo – de tipo pragmático:[346] sólo cuando el proceso educativo logra ser efectivo en conseguir su propósito (el ministerio de liberación y el crecimiento personal), se puede decir que él es válido o "significativo": hubo "verdadero" aprendizaje. De lo contrario, ha sido inefectivo y, por ello, no hubo aquel.

Ese criterio, por su parte, tiene un grado problemático. Sin embargo, no nos adelantaremos a decir en que consiste ello por ahora.[347] Por el momento, debemos decir un poco más sobre el "aprendizaje efectivo", en nuestro autor. Esto porque, como se ha dicho, en Kinsler, no se puede hablar de "aprendizaje" si este

---

[343] Sobre el concepto de "liberación", del autor, véase el capítulo 1 (pagina 35, nota 140) y, también, cf. *supra,* 65 y 66.

[344] En Ross Kinsler, "Open Theological Education", 81. La traducción y el subrayado es nuestro.

[345] Cf. Ross Kinsler, "Bases for Change", 22; "Ministry by the People", 21; *Supra,* 63. Cabe recordar, por otra parte, que el tema-concepto del *ministerio* y *liderazgo* son característicos y centrales del modelo de ETE, en Kinsler. Sobre ello véase *supra,* 18 – 23 (en el Capítulo 1).

[346] Tal criterio aparece en diferentes formas y lugares en los escritos del autor que se refieren a la ETE. Así, por ejemplo, dirá en otro lugar: *"Las iglesias Occidentales, cualquiera que pudieran ser sus conceptos de ministerio, han desarrollado un modelo académico-profesional del ministerio que es auto destructivo en términos de liderazgo efectivo",* en "Bases for Change", 14. El énfasis es del autor, la traducción es nuestra.

no se relaciona inmediatamente con el tema de la efectividad. Y esto plantea la cuestión respecto al consistir de dicha efectividad. Por lo tanto, vamos inmediatamente a dar respuesta a la pregunta sobre: ¿en qué consiste el aprendizaje efectivo?, ¿cómo es posible lograrlo?

La respuesta a tales cuestiones se relacionan con: el tipo de materiales a utilizar, el programa (currículo) y plan de estudios a seguir, la relación maestro-estudiantes, el contenido y método de curso, y las formas de evaluación y calificación. Cosas todas que son importantes para el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes de extensión (el destinatario y destinataria inmediato e inmediata de la ETE), y a las cuales ya nos referimos en otro lugar.[348]

De cualquier modo, es fundamental para el "aprendizaje efectivo", en Kinsler, lo siguiente: la "motivación", y la relación entre "teoría" y "práctica". Lo primero tiene que ver con el hecho de que "aprender" no es acumular cantidades de información; esto quiere decir que no se logra aprendizaje (efectivo y de ningún tipo) con la memorización de información, esta pronto se olvida;[349] tampoco el "aprendizaje" es intelectualización del saber.[350]

El "aprendizaje efectivo", así, en nuestro autor, consiste principalmente en el grado de interés que posea el estudiante de su proceso educativo. Es por eso que, para Kinsler: "La dedicación o motivación es la primera preocupación del proceso de aprendizaje, particularmente en el entrenamiento teológico".[351] Y es, también, por eso mismo que en nuestro

---

[347] Nos referimos a ello en *infra*, 90 – 93.
[348] Sobre esto véase *supra*, 30 – 39.
[349] Cf. Ross Kinsler, "The Extensión Center: General Orientation", 458.
[350] Cf. Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular", 20.
[351] En Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 453; también, del autor, cf. "Open Theological Education", 68 y 71. Ahora bien, en la ETE, según Kinsler, hay un grado

autor se plantea la necesidad de construir "currículos abiertos" que se construyan "sobre las experiencias y el involucramiento de los participantes".[352]

Por otra parte, y en íntima conexión con lo anterior, el "aprendizaje efectivo" en Kinsler, se consigue al relacionar la teoría con la práctica, la acción con la reflexión.[353] Se trata de una comprensión no dualista del proceso de aprendizaje, el cual, para ser efectivo, necesita ser integral: no puede haber efectividad en el aprendizaje si no hay práctica, pero también al revés: no hay efectividad del aprendizaje si sólo hay práctica y no reflexión (teoría).

Lo determinante será, de cualquier manera, el resultado.[354] En la ETE se busca resultados en términos del ministerio, como hemos visto. Para lograrlo no hay mejor forma, en Kinsler, que situar el proceso educativo en el lugar donde se desenvuelve la vida cotidiana (eclesial y social) de los y las estudiantes: es ahí donde se produce el mejor encuentro entre la teoría y la práctica, en tanto el y la estudiante "conecta" sus experiencias cotidianas con la reflexión (sobre ellas); y, al mismo tiempo, su reflexión le produce, cree Kinsler, una "nueva práctica transformadora" (nueva experiencia) – "medida" por ese resultado específico: el "ministerio liberador" (la misión) y el crecimiento personal y colectivo.

Ahora bien, puesto que se buscan resultados en términos del crecimiento personal y del ministerio, esto no puede ser entendido en un solo sentido. Es decir, respecto al ministerio y

---

alto de motivación en el estudiante debido a que él ve la utilidad de lo que aprende para su ministerio. Sobre esto último cf. Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model", 38.

[352] En Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 9.

[353] Cf. Ross Kinsler, "Kairos en la Educación Teológica", 10. Ya hemos hecho referencia al concepto de "acción-reflexión", en Kinsler, en *supra,* 54.

[354] Por eso para el autor no importa tanto, en último lugar, el defender la ETE sobre la educación teológica tradicional. Lo importante es "considerar muchas posibles alternativas y

el crecimiento, "aprender" implica no solo conocimiento académico, sino crecimiento respecto al todo de la persona: su ser espiritual e intelectual. Así lo dice nuestro autor:

> Nuestro propósito básico es preparar hombres y mujeres en sus ministerios para el crecimiento de la iglesia. El propósito básico incluye lo académico y lo personal, lo práctico y lo espiritual. Todos esos aspectos deben ser prominentes en los textos y tareas de cada curso, las sesiones semanales en el Centro y en el estudio privado de cada estudiante. Y, en la medida en que esos diferentes aspectos son integrados en el plan de estudios, ello vendrá a ser una experiencia dinámica, significativa y fructífera para los estudiantes y los profesores, y para las iglesias en las cuales ellos viven y trabajan.[355]

Podemos decir, por lo tanto, que el "aprendizaje efectivo" solamente se considera tal, en Kinsler, si en él se obtienen los "resultados esperados". Dicho aprendizaje se basa en la motivación del estudiante, así como en la relación de la teoría y la práctica. Esto implica que en última instancia el lugar donde se realiza el aprendizaje es en la **experiencia**: es en esta donde convergen la teoría y la práctica, y el lugar donde se consigue la motivación de los y las estudiantes.[356] Es, además, en ella donde se logra el aprehender de la realidad misma.

2.1.1.3.2 Aprehender y aprender la realidad

"Aprender efectivo" es, por lo tanto, hacer experiencia (una que busca "los resultados esperados"). Pero también el aprehender (la realidad), se da en la experiencia.

---

combinaciones y buscar por las estructuras más efectivas y métodos para cada situación". Cf. Ross Kinsler, "Open Theological Education", 65. Traducción propia.

[355] En Ross Kinsler, "The Extension Center: General Orientation", 458. El subrayado es nuestro. Ya se ha dicho de que ese propósito, manifiesto en la cita (el "crecimiento de la iglesia"), finalmente se ampliaría en nuestro autor, para introducir el concepto de "reino de Dios" como el propósito último de la ETE. Cf. Ross Kinsler, "Equipping God's people for ministry", 21.

[356] Por eso ella se concibe, también, como "in-service training" (entrenamiento en servicio). En Ross Kinsler, "Open Theological Education", 81. Traducción personal. Por otra parte, Kinsler, refiriéndose a la necesidad de cambiar una forma tradicional de líder impositivo, en las iglesias, dirá: "El cambio debe venir a través de una nueva experiencia y un nuevo

Es que en Kinsler, hablar de "realidad" no significa descubrir una realidad fuera de mí (o "frente a mí") – sin relación alguna con mi subjetividad. Tampoco significa mera proyectividad: una "realidad dentro de mí" que se proyecta hacia fuera en el momento del aprender. En nuestro autor, tanto el aprender como el aprehender se realizan en la experiencia (lugar donde se dan cita lo "subjetivo" con lo "objetivo" en un reclamo mutuo constante) – pero en una que busca efectividad.

De tal manera, en tanto "aprender" y "aprehender" la realidad es hacer experiencia que se realiza en orden a resultados, entonces, finalmente ello es algo instrumental: la realidad no es algo que se consigue, instala o "captura" de una vez y para siempre. Se trata de un tipo de aprendizaje y de un aprehender que sirve a propósitos. Esto significa que, no hay tal cosa como "la" experiencia, sino el experimentar constante: hacer experiencias a fin de lograr el resultado esperado.

En tal sentido, se debe entender el aprendizaje y el aprehender como dinámicos. Es decir, por consistir en la experiencia, ellos nunca estarán determinados de una vez y para siempre, debido a que la experiencia – en esa relación constante entre teoría y práctica – siempre se "re-producirá". Por esta misma razón, también ellos adquieren un carácter plural: en efecto la experiencia (tanto individual como colectiva) nunca será la misma, ni nunca se producirá homogénea para todos.

Con lo dicho hasta aquí estamos ahora en posición de decir qué significa específicamente la "dimensión pedagógica" de la realidad en nuestro autor: ella, de tal modo, se refiere a la perspectiva del autor respecto al cómo y dónde del "aprendizaje" y el aprehender "la realidad". Significa, la perspectiva de Kinsler sobre la forma y lugar del aprendizaje

---

entendimiento". En Ross Kinsler, "Extension: An Alternative Model for Theological

(acción-reflexión, teoría y práctica) y el "aprehender de la realidad" con fines instrumentales.

Con esto debemos dar por finalizada nuestra exposición sobre la "dimensión pedagógica" de la realidad en nuestro autor. De ella hemos visto su significado y su consistencia; y también, su carácter dinámico, plural y contingente. Debemos referirnos ahora, un poco más, al carácter integral de la realidad, en Kinsler.

2.1.2 El carácter integral de la realidad: el pragmatismo instrumental

En la sección anterior (2.1.1), el foco de atención fue el carácter plural, contingente y dinámico de la realidad, y no tanto su integralidad. Eso, no obstante, no impidió hacer indicaciones, en diferentes momentos, respecto al carácter integral de aquella, en el autor.

De cualquier manera nos detendremos brevemente, ahora, en el carácter integral de la realidad, para hacer más puntualizaciones respecto al cómo de su integralidad: la realidad como un todo integral. Esto porque no queremos dar por sentado que ya está claro qué significa y en qué consiste aquello; y, sobre todo, en vista de las problemáticas que se contienen en las dimensión teológica de la realidad, del autor, lo cual plantea la cuestión seria de si ellas permiten hablar de la realidad como un todo integral, en él, sin contradicción alguna.[357] Como se verá, esto no es tan fácil de resolver, en la perspectiva de Kinsler.

Education", 43.

[357] Debe pensarse, por ejemplo, cómo es posible concebir una realidad integral (no dualista), en Kinsler, si una de sus dimensiones (la teológica), finalmente parece consistir de unos elementos apriorísticos: A menos que se acepte que lo unitario de la realidad (la realidad en su totalidad), en nuestro teólogo, consiste de lo teológico (una realidad metafísica), no sería posible evitar el dualismo debido a aquellos elementos apriorísticos persistentes en la perspectiva. De cualquier

La pregunta a respondernos en este momento, entonces, será la siguiente: ¿Qué es, en definitiva, la **realidad** en el autor? ¿Qué la constituye finalmente en realidad unitaria, no dualista, integral? Esto nos lleva a señalar el lugar de integración de las tres dimensiones señaladas, en su fundamento.

Tenemos que decir, una vez más, que la "realidad" (como un todo), en Kinsler, es finalmente: una construcción humana siempre provisional que se da en el intercambio de los y las sujetos con su medio ambiente social; se trata de un constructo de la experiencia (social e individual) que tiene una función instrumental.

Como se ha visto, la realidad en Kinsler no se refiere simplemente a la delimitación de un espacio socio-cultural concreto, establecido rígidamente de una vez y para siempre; tampoco se refiere al "descubrimiento" de la "naturaleza invariable" de Dios (su esencia) o de "su pueblo"; y mucho menos se trata de "la" forma objetiva o subjetiva del "aprender" ("la" realidad), de los sujetos – como si existiera tal cosa como "la forma" de realizarse aquel: un tipo de "esencia del aprendizaje", también dualista. De todo eso hablamos anteriormente a propósito de las dimensiones social, teológica y pedagógica, del autor.

En la perspectiva de Kinsler de la realidad, esta no parece consistir en absolutos o determinismos.[358] Ella se presenta como flexible y, en tal sentido, adquiere un carácter dinámico, plural y contingente. Tal flexibilidad, se produce, en Kinsler, por ese encuentro entre teoría y práctica, acción-reflexión, lo social con lo espiritual – presente en cada una de aquellas dimensiones de

---

modo, concebir metafísicamente la realidad implicaría perder su carácter dinámico, plural y contingente, y, además, humano (histórico).

[358] Ese carácter no absoluto, "aparente", de la realidad, tiene en vistas la problemática teológica ya mencionada en esta dimensión de la realidad, en el autor.

la realidad, en el autor – que tiene lugar en la experiencia (social e individual).

Y, precisamente, por ese encuentro entre teoría y práctica, en la experiencia, es que la realidad adquiere su carácter unitario y humano. En efecto, la realidad en Kinsler, al no separar el "mundo de las ideas" del "mundo de la materia" (teoría y práctica, respectivamente), o el "mundo exterior" de "mi mundo interior", se manifiesta integral; además, ella se descubre humana en tanto reside en la experiencia histórica (social e individual) y no en ninguna otra parte: ella parece no consistir en un determinismo metafísico o imponerse sobrenaturalmente.

Así que la realidad, como un todo, consiste en el encuentro y reclamo mutuo e inseparable que se da entre "abstracción" y "hechos" (teoría y práctica), "sujeto" y "objeto", reflexión y acción, que se realiza en la experiencia: lugar privilegiado donde se manifiesta la realidad y su carácter unitario. De manera tal que, la realidad, pues, es ese todo unitario (no dualista) que se da en el continuo de la experiencia (histórica).

Ahora bien, la realidad, en Kinsler, tiene una función instrumental. Es decir, ella se crea y re-crea siempre en la experiencia, pero no en una de cualquier tipo: se trata de la experiencia que se guía por propósitos, que se orienta por una finalidad (social o individual). Por lo tanto su naturaleza es, últimamente, "operativa", "instrumental": experiencia que se "orienta por resultados". Esto implica el hecho de que en la perspectiva de nuestro autor, la realidad es últimamente un constructo (de la experiencia social e individual) que se presenta como un "programa para una acción ulterior".[359]

[359] Esta frase es utilizada, a propósito del pragmatismo deweyano, y en cita a William James, en el artículo de José González Monteagudo, "John Dewey y la pedagogía progresista", en J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, 18.

Con todo, aún no se resuelven las problemáticas encontradas en la perspectiva del autor a propósito de su dimensión teológica. Esto se refiere a las problemáticas que se generan en dicha dimensión debido al "criterio autoritativo"[360] que se contiene en ella, que conlleva el riesgo de que no sólo esta dimensión de la realidad, sino, por ende, la realidad "total", se convierta así en una perspectiva teológica de tipo metafísica. ¿Es esto así? Veamos.

Nos es necesario recordar que, en la dimensión teológica de la realidad de nuestro autor – que se refiere a la perspectiva teológica de él referida a la "misión de la iglesia" (la "voluntad de Dios") – se descubrió que en ella se contienen ciertos conceptos aceptados por fe (apriorismo teológico), en el marco de una confesión específica (el cristianismo): se trata de la aceptación de la autoridad del texto bíblico y de la persona de Jesús.[361]

Tal apriorismo lo consideramos problemático. Lo problemático de ello reside en que, no sólo se aceptan autoritativamente unos conceptos teológicos, sino, más aún, en que en los mismos se "transportan" unos criterios (teológicos y éticos) de lo justo y lo injusto, en la "misión al mundo". Al proceder de tal forma se contribuiría, desde el modelo de ETE, en el autor, al "expansionismo" cristiano, en nombre de la "voluntad de Dios", su "reino".

¿Cómo resolver el asunto, entonces? ¿Es ello posible? Por un lado, no nos es posible negar que aquellos elementos apriorísticos se contienen en la "dimensión teológica" del autor. Pero, por otro, no nos es posible negar que su perspectiva intenta renunciar a absolutos y verdades doctrinarias; que lo que le importa en último lugar, a nuestro autor, no es la "esencia de

[360] Ver *supra*, 79ss.

Dios" o de "su pueblo" ("esencialismo teológico"), sino que se lleve a cabo la misión por parte de la iglesia:[362] la transformación del mundo, la liberación humana: la instrumentalidad de la misión.

Podemos resolver momentáneamente el problema, recurriendo al carácter instrumental de su perspectiva teológica. Esto significaría que la perspectiva teológica de Kinsler, por centrarse en la instrumentalidad de la misión, hace uso de conceptos "útiles" que le ayuden en la consecución de ese fin misionero: movilizar al pueblo de Dios en su misión de liberación; implicaría que la aceptación apriorística de conceptos tales como "reino de Dios", "Jesús", y del texto bíblico mismo, es meramente utilitaria e instrumental. Esto sería muy posible, sobre todo cuando pensamos que finalmente toda su perspectiva sobre la realidad es pragmático-instrumental. Pensar de otra manera solo llevaría a encontrar contradicciones en el entendimiento de la realidad (total) del autor. En otras palabras: no aceptar el carácter unitario y pragmático (instrumental) de la realidad, en Kinsler, nos llevaría a unir dos realidades contradictorias: una teológica (apriorística o positiva) y otra humana (histórica), lo que tendría como consecuencia un gran dualismo, en un mero discurso sobre la no aceptación de dualismos.

De cualquier manera, la solución arriba brindada, es sólo momentánea. Esto quiere decir que en ella persiste el problema, cuando se avanza en la reflexión. En efecto, aún cuando aceptáramos absolutamente que la "dimensión teológica" de la realidad, en Kinsler, no es dualista ni apriorística, todavía tales cuestiones se manifiestan en el significado total de la realidad

---

[361] Véase *infra*., 79 – 81.
[362] Al respecto véase *supra*, 76ss.

(la realidad como un todo). Esto debido a la naturaleza pragmático-instrumental de la realidad, en Kinsler.

La realidad, en nuestro autor, como se ha dicho, es finalmente un "programa para una acción ulterior". Lo que implica que "la realidad" como tal no existe, sino, lo que existe es ese constructo de la experiencia que es provisional y que se orienta por propósitos. Y es en esto último que salta de nuevo la cuestión sobre el apriorismo: ¿Cómo se establecen los propósitos a conseguir? ¿Qué criterios se utilizan en esto? ¿En qué consisten estos criterios? ¿Por quién se establecen? ¿O es que acaso debemos aceptar el "propósito" por "fe"?

Estas cuestiones arriba planteadas son persistentes en una perspectiva como la del autor, definida pragmáticamente. Aquí no pretendemos resolverlas, sino solamente señalarlas: nuestro propósito en el presente capítulo ha sido definir el significado de la realidad en el autor y, debido a ello, se encontraron las problemáticas ya mencionadas. Sin embargo, solo para enfatizar aún más, tenemos que decir que una perspectiva pragmática de la realidad como la del autor limita grandemente el carácter liberador de los procesos de educación teológica. Por motivos de espacio, sí, debemos cerrar nuestra exposición sobre este punto, en específico, y, también, nuestra reflexión sobre el significado de la realidad, en general.

Resumimos todo lo dicho en este capítulo, muy brevemente: hemos indagado sobre el significado de la realidad en Kinsler, y se ha descubierto que ella significa el constructo de la experiencia (social e individual) que se orienta por un propósito. Dicha realidad se caracteriza por ser dinámica, plural y contingente, pero también intenta ser integral. Tales características se han observado en las dimensiones teológica, social y pedagógica de la realidad encontradas en el autor.

En el siguiente capítulo nos referiremos a los aportes y las limitaciones contenidas en la comprensión del autor sobre la realidad y, desde ahí, señalaremos pistas que nos ayuden a potenciar y prevenir dichos aportes o limitaciones, respectivamente. Veamos.

CAPÍTULO 3

LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA LIBERADORA ACTUAL: APORTES Y LIMITES DE LA CONCEPCIÓN DE KINSLER

En el capítulo anterior nos referimos al concepto de *realidad* que se encuentra en los escritos de Ross Kinsler sobre la ETE. Ahí nuestro cometido fue definir aquel concepto a partir de las referencias a la realidad que hace el autor en ellos, en general; pero, en específico, a partir del análisis de las dimensiones social, pedagógica y teológica, en su fundamento epistémico, contenidas en la perspectiva de la ETE de dicho autor. Encontramos, finalmente, que su concepto de la realidad es uno de naturaleza pragmático-instrumental.

En el presente capítulo, nos interesa mostrar los aportes y limites actuales del concepto del autor para una educación teológica liberadora.[363] Es decir, se trata de ver cómo su

[363] La liberación, en sentido amplio, la entendemos como un proceso dialéctico e histórico de búsqueda de plenificación humana, que tiene como punto de referencia inmediato y crítico el "dolor total" que conlleva la carencia de las condiciones materiales necesarias para vivir ; es el dolor que causa vivir en "el límite de la vida". Ya en su "introducción" a la *Teología de la liberación. Perspectivas.*, Gutiérrez dirá de la liberación, contrastándola con el concepto de desarrollo, que: "la noción de liberación resulta más exacta y englobante: ella hace notar que el hombre (sic.) se transforma conquistando su libertad a lo largo de su existencia y de la historia". En Gustavo Gutiérrez, *Teología de la Liberación*, 16. Por su parte, Rubem Alves, en referencia a una "conciencia proletaria" que se visualizaba, según él, a fines de los años 60's, diría: "Dicha conciencia está determinada por la negación y la esperanza, y no porque tome como punto de partida una verdad más elevada que la historia. Niega el presente porque el hombre, a causa de su inserción en medio de él, se incauta de lo que genera dolor, sufrimiento,

concepción de la realidad contribuye o no a aquel tipo de educación teológica,[364] en la actualidad.

Pero hablar de "educación teológica liberadora actual" es algo muy amplio: en ello podría abarcarse desde aspectos conceptuales (por ejemplo: ¿qué es teología liberadora? ¿Qué es pedagogía o filosofía educativa liberadoras? ¿Qué es el currículo liberador?), hasta aspectos más concretos, logísticos y organizacionales (ej.: ¿Qué modelo administrativo y organizativo? ¿Cuánto personal y de qué cualidades? ¿Qué recursos financieros? ¿Qué tipo de material educativo? ¿Qué tipo de estudiantes?) Cosas todas que están íntimamente relacionadas, pero a las cuales no nos referiremos en su conjunto – lo cual sería imposible y desacertado en este capítulo y en la presente investigación.

Es necesario, entonces, limitarnos. Nosotros mostramos los aportes y limites actuales del concepto de Kinsler, pero sólo en lo que respecta a la teología de la educación teológica liberadora. Lo que se puede traducir en la cuestión de si dicho concepto aporta o no, y cómo, al conocimiento teológico liberador – el cual debería servir de fundamento y punto de partida en la reflexión de cualquier modelo educativo-teológico que se perfile a sí mismo como liberador. De fondo, se trata de la cuestión referida a cuál es la realidad que nos descubre más

---

injusticia y desfuturización en la historia. Tiene que negar el presente porque éste es históricamente doloroso y por lo mismo deshumanizador. Por el contrario, la esperanza no se deriva de una idea a-histórica de la sociedad perfecta; más bien es el contorno positivo que toma la negación de lo negativo e inhumano del presente". En Rubem Alves, "Cristianismo, ¿Opio o Liberación?", 36 – 37.

[364] Ya hemos dicho que una cuestión que debe abordar cualquier discurso teológico se refiere a su finalidad: ¿al servicio de qué o quién está él? (en la nota 13, en *supra,* xvi); que para nosotros no hay separación absoluta entre teoría y práctica. Estas se relacionan dialécticamente; que, además, la teoría – precisamente en su vínculo dialéctico con la práctica – cumple una función social (ver nota 7, en *supra,* xii y xiii). Y ahora agregamos que, la dialéctica "es un atravesar (…) diversos horizontes ónticos para llegar de totalidad (…) en totalidad hasta la fundamental", al decir de Dussel. Cf. Enrique Dussel. *Filosofía de la liberación*. Buenos Aires, La Aurora, 1983.

adecuadamente al Dios liberador – la cual es una pregunta por Dios mismo en su naturaleza –, que sólo tocamos tangencial e indirectamente en el presente capítulo, también por escapar a nuestros objetivos investigativos.

De cualquier manera, tocar esa cuestión (la referida a cuál es la realidad que nos descubre al Dios liberador), en este capítulo, en la forma en que lo planteamos arriba, nos parece sumamente importante: por la necesidad de "iluminar" – aunque sea como simple destello luminoso – nuestra vida y nuestro existir; especialmente la vida y el mundo de los y las "tristes más tristes del mundo",[365] desde la "experiencia de Dios" contenida en todo discurso o lenguaje teológico.

Por otra parte, el conocimiento teológico liberador tiene que ver con cuestiones que ya planteara Gustavo Gutiérrez desde la década de los 80's, – para nosotros aún vigentes, aunque deban matizarse en la actualidad[366]: "¿De qué manera hablar de un

---

[365] "Los tristes más tristes del mundo" es una frase de la canción "Poema de amor de Roque Dalton" del cantautor nicaragüense Carlos Mejía Godoy. En ella, los "tristes más tristes del mundo" son mujeres y hombres: los "hace lo todo", "vende lo todo", "come lo todo"; los "siempre sospechosos de todo", "ladrones"; los "primeros en sacar el cuchillo", "reyes de la página roja"; los que "nunca sabe nadie de dónde son"; los "mejores artesanos del mundo"; los que "murieron de paludismo en el infierno de las bananeras"; los "arrimados", los "mendigos", los "marihuaneros", "eternos indocumentados". En fin, los "hambrientos": "guanacos hijos de puta": una condición social-psicológica-económica-cultural total que los hace estar siempre en "movimiento" (en "exódo") en búsqueda de mejores condiciones de sobrevivencia; su "movimiento" (desplazamiento "constante"), afirmamos nosotros, no es por mera diversión o por mera "curiosidad", sino que son movidos por el hambre y "la sed de justicia", y no implica necesaria y únicamente el "desplazamiento" a otra nación, ni siquiera otra región dentro del mismo país; podría darse, incluso a "la vuelta de la esquina".

[366] Somos conscientes de la necesidad de redefinir el concepto de "pobre" de Gutiérrez, el cual fue fundamental en la teología de la liberación de fines de los años 60's y aún de la década de los 70's. De esto nos advierte el mismo Gustavo Gutiérrez en su "Situación y tareas de la teología de la liberación" *Páginas* 161 (2000), 6 – 22. El texto, originalmente es una ponencia presentada por el autor en el Coloquio Internacional en homenaje a Gustavo Gutiérrez, organizado por la Universidad Católica de Friburgo (Suiza), en los días del 14 -16 de abril de 1999, según se nos informa en Rolando Ames (et al.). *Gustavo Gutiérrez. Textos esenciales. Acordarse de los pobres*. Lima, Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2003, 598. El escrito de Gutiérrez se encuentra disponible en http://www.memoriayprofesía.com.pe/img_upload/e487e7b1f299edf2060e6ee4b4b8f3b4/RefllexG.Gut.doc. Accesado el 11 de diciembre de 2012. También somos conscientes de la crítica que se le ha hecho a la teología de la liberación de Gutiérrez, de contener un elemento epistemológico "tradicional" (aristotélico-tomista) y un carácter "patriarcal". Sobre esa crítica,

Dios que se revela como amor en una realidad marcada por la pobreza y la opresión? ¿Cómo anunciar el Dios de la vida a personas que sufren una muerte prematura e injusta?"[367] Cuestiones tales que, respecto al quehacer educativo teológico universitario, levantan las siguientes preguntas: ¿Cómo concebimos a la teología y a Dios en nuestras instituciones de educación teológica "superior"? ¿Es liberadora nuestra concepción de Dios, en nuestro discurso teológico académico institucional? De nuevo, estas últimas cuestiones son preguntas que indagan por la teología de la educación teológica, lo cual implica preguntarse por la "epistemología teológica" de la educación teológica en general, y la "epistemología teológica" de la educación teológica liberadora, en "particular".

Se podría decir, con razón, que aún no hemos aclarado cómo entonces conseguiremos nuestro propósito u objetivo del capítulo. Pues bien, si de lo que se trata en último término es de encontrar formas liberadoras de educación teológica, hoy – razón por la cual en el presente capítulo nos centramos en los aportes y limitaciones de la realidad del autor, para el conocimiento teológico liberador –, es necesario, entonces, referirse a ese "hoy" en el cual se sitúa todo esfuerzo de educación teológica.

---

cf. Ivone Gebara. *Intuiciones ecofeministas. Ensayo para repensar el conocimiento y la religión*. Madrid, Trotta, 2000, 66 – 69. De cualquier modo, nosotros sostenemos que, aún en su forma original, no se puede desechar la "intuición" que se encuentra detrás del concepto: un todo humano sufriente de manera concreta. Esto lo afirmamos no sólo porque nuestro lenguaje siempre es limitado para expresar la realidad en su totalidad, sino, además, porque nuestro entendimiento, en su estructura dialéctica, pese a que parezca nunca ajustarse a la totalidad de la realidad y orientarse, más bien, hacia lo parcial de ella, está "en estrecho contacto con la gran masa de los fenómenos, al menos de los que se mueven en su inmediata cercanía". Y es que la intución es "esa facultad de la conciencia, tan misteriosa para muchos, de producir 'ocurrencias' que de manera repentina e inesperada se presentan en el proceso como ideas nítidamente delineadas, [ella] no es más que la capacidad de inspirarse de modo espontáneo en la vivencia de la conexión real de los fenómenos que acompaña a toda actividad del conocimiento". Cf. Leo Kofler. *Historia y dialéctica*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1973, 74.

El "hoy" es importante, en tanto en él se encuentran las influencias, tendencias dominantes y características del "momento presente". Esbozarlo está en consonancia con lo ya expresado al inicio de nuestro primer capítulo: nuestro convencimiento de que cualquiera y toda creación humana se realiza dentro de procesos (contextos) históricos específicos, pero que están siempre unidos a otros, y estos últimos a otros, y así sucesivamente.[368] Además, tomar conciencia de este "hoy" es importante porque es aquí que deberemos situar los aportes del concepto de realidad de Kinsler.

Así establecido, pues, el capítulo lo hemos dividido en tres secciones. En la primera (3.1), nos referiremos al "ambiente" ("social", "educativo" y "teológico") en que se sitúa cualquier proyecto de educación teológica, hoy. Se trata de esbozar dicho ambiente, el cual nos descubre una forma de comprensión de la realidad, de tendencia totalitaria e instrumental – paradójicamente en este "ambiente" hay un "momento teológico" metafísico que pretende legitimar los fenómenos a describir – y en el cual situamos nuestra pregunta acerca del valor de la realidad de Kinsler.

En la segunda sección (3.2), veremos los aportes y limitaciones del concepto de realidad de Kinsler, en sí. Como ya se mencionó se trata de ver cómo él favorece, posibilita y facilita (y cómo lo hace), el conocimiento teológico liberador; ver cómo contribuye, cuáles son sus aportes a ese conocimiento. Veremos que en el autor, en su concepción de la realidad, se encuentran aspectos no tan valiosos – aunque sin duda hay otros que sí lo son – que deberemos replantear.

---

[367] En Gustavo Gutiérrez. *Hablar de Dios desde el sufrimiento del inocente. Una reflexión sobre el libro de Job*. Salamanca, Sígueme, 1988, 18 – 19.
[368] Cf. *Supra,* 3.

Nuestro punto final (sección 3.3), entonces, se ocupará de brindar algunas pistas que nos permitan ir "más allá" de la concepción pragmática de la realidad, de Kinsler – aunque tal cosa se haga muy tímida y someramente. Pistas que son sólo eso: pistas provisionales, incompletas y siempre replanteables, las cuales explicitan de cierto modo nuestro intento de comprensión de una epistemología-teológica para el "conocimiento liberador de Dios".

Veamos inmediatamente, entonces, cuál es el "ambiente" en el que se sitúa toda forma de educación teológica, en la actualidad.

3.1 El momento actual: esbozo de un "nuevo contexto" o el "ambiente actual"

La realidad de la educación, en general, y teológica, en particular, está signada en la actualidad por el fenómeno de la globalización, el "retorno de la religión" y el avance de las nuevas tecnologías de la comunicación. Estos conforman los contornos del marco general ("ambiente actual") en el que se desenvuelve la vida humana en su totalidad; se trata de fenómenos de naturaleza económica, política, cultural e ideológica que se han gestado a través de procesos históricos de larga data,[369] pero que toman relevancia y se profundizan principalmente en la segunda mitad del siglo 20 y, sobre todo, en la última década de este.

En referencia a la globalización, cabe mencionar que existen muchas formas de comprenderla, no siempre

[369] Respecto a la globalización, por ejemplo, según José Marín, ella no es más que un período dentro de un mismo proceso histórico de dominación, de occidentalización del mundo. Cf. José Marín, "Globalización, Educación y Diversidad Cultural", 1. Disponible en http://www.fongdcam.org/uploads/docsInteres/interculturalidad/ArticulyDocumentos/GlobaYMulti/Factores%20que%20determinan/glob,%20educ%20y%20div.pdf. Accesado el 10 de agosto de 2012.

coincidentes.[370] Algunas personas ven en ella un fenómeno socio-cultural positivo que trae beneficios (de diferentes tipos) para todos y todas a nivel planetario;[371] mientras que para otros, ella conlleva muchas problemáticas y desventajas socio-económicas y culturales que hay que superar; unos la definen como algo meramente económico, otros como algo que tiene que ver mayormente con comunicación humana. Lo cierto sí es que ella afecta a todos y todas[372] en todos los aspectos de la vida.[373]

Es necesario, entonces, reflexionar más en detalle sobre el fenómeno de la globalización para ver su aspecto actual y comprender sus repercusiones sobre los procesos educativos en general y los teológicos en particular, en términos de la realidad. Refirámonos, pues, en primer lugar, a la cuestión siguiente: ¿De qué globalización hablamos aquí?

3.1.1 La Globalización neoliberal y neocolonial

La *globalización* es un fenómeno difícil de definir y nada fácil de analizar; es complejo.[374] Sin embargo, ella, en una manera general, según señala Estefanía, se ha entendido como: "la revolución de la comunicación entre seres humanos, que los ha hecho más interdependientes entre sí".[375]

---

[370] Joaquín Estefanía, "El fenómeno de la globalización", en Juan José Tamayo Acosta (Dir.). *10 palabras clave sobre Globalización*. Estella, Verbo divino, 2002, 19 – 20.
[371] Asi por ejemplo en Michael R. Czinkota e Ilkka A. Ronkainen. *Marketing Internacional*, 4a. Edición. México D.F, McGraw-Hill Interamericana, 1996, 4.
[372] *Ibíd*, 20.
[373] Giulio Girardi, "Cultura y Globalización", en Juan José Tamayo Acosta (Dir.). *10 palabras clave sobre Globalización*. Estella, Verbo divino, 2002, 130.
[374] Aquí estamos de acuerdo con Libanio en su forma de comprender la complejidad: ella no debe significar dispersión, "sino conexión entre los elementos". Cf. Joao Batista Libanio, *El Arte de Aprender*, 21. En otro lugar este mismo autor nos dice: "En lugar de pensar que la realidad es lineal, hay que entender las cosas en su complejidad ('complejas' significa 'tejidas juntas'). Todo es complejo porque todo forma parte de un gigantesco 'tejido con'". *Ibíd.*, 19; también 38 – 41.
[375] Joaquín Estefania, "El fenómeno de la globalización", 19.

Una comprensión de tal tipo no muestra el alcance, complejidad y problematicidad del fenómeno. Al entenderse como un proceso meramente comunicativo que se lleva a cabo entre los seres humanos – lo cual, en su aspecto concreto, implica el desarrollo de la tecnología y los medios de información-comunicación para llevar a cabo dicha comunicación – se esconde toda su carga ideológica y los efectos sobre los demás aspectos de la vida humana.[376] Se convierte así en un "producto desinteresado", que se genera espontáneamente; que se aleja de cualquier forma de ideología e imposición, al cual "todos han dado su consentimiento" y del cual "se benefician".

La globalización, en aquella manera de entenderse, adquiere, por lo tanto, un sentido positivo:[377] en efecto, algunos podrían argüir, nada más deseable que una comunicación donde todos participan, interactúan y se reúnen "igualitariamente"; nada mejor que el "encuentro" con el otro/a "frente a mi"; nada más importante que la interculturalidad; en la *globalización* se consigue reducir el tiempo y el espacio entre las personas, según se piensa.[378]

Sin embargo, la *globalización real*[379] que se despliega en la actualidad no simplemente se refiere a procesos de

[376] Una crítica importante al carácter ideológico de la tecnología puede encontrarse en Herber Marcuse. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.*Barcelona, Planeta de Agostini, 1993. También, sobre el carácter mesiánico del lenguaje de la tecnología, puede verse Rubem Alves, *Cristianismo,¿Opio o Liberación?,* 39ss.
[377] En este lugar en específico utilizamos el término "positivo" no en un sentido filosófico-epistemológico (positivismo) sino más bien como contra puesto a "negativo". Por otra parte, en referencia al uso "positivo" del concepto, Girardi nos dice: "Con el término 'globalización' se designa en primera aproximación, el proceso de unificación, que caracteriza la situación actual del mundo, transformándolo en una aldea global". En "Contexto Geopolítico de nuestro compromiso", 3.
[378] Cf. Giulio Girardi, "Contexto geopolítico de nuestro compromiso: La Globalización Neoliberal, guerra de colonización económica y política del mundo" (texto inédito), 3.
[379] La idea de utilizar este término ("globalización real"), se la debemos a Giulio Girardi, quien, en su *Contexto geopolítico de nuestro compromiso,* habla de "liberalismo real", para referirse al "funcionamiento efectivo del liberalismo de hoy": ese que sirve de motor al proceso

comunicación planetaria, ni tampoco a procesos desinteresados. Ella implica algo más que eso: se trata de un proceso totalitario que implica lo económico, político, social, cultural, ideológico y, aún, lo psicológico. Así que, al hablar aquí de globalización lo hacemos respecto a esa que se desenvuelve efectiva y dominantemente en la actualidad: a la "globalización real":[380] la *globalización neoliberal* y *neocolonial*.

3.1.1.1 Caracterización

La globalización real que nos envuelve en la actualidad hay que caracterizarla, entonces, de neoliberal y neocolonial. Ella es una ideología y práctica autoritaria – aunque se presenta como un "hecho" espontáneo innegable (positivismo) – que se impone sobre las culturas y sociedades actuales, a nivel planetario: conlleva la alienación y el dominio de los sujetos y naciones. Sin embargo, para no adelantarnos en mostrar cómo se produce ello, haremos referencia primeramente a los términos en sí: *globalización*, *neoliberalismo*, *neocolonialismo*.

Pues bien, en primer lugar, el término *globalización* viene del inglés *global*.[381] Este tiene, en dicho idioma, según Savio, el sentido de algo inmanente, que tiene su propia dinámica y se impone por sí solo – diferente al sentido que se le da en español.[382] Así que, hablar de globalización, es referirse a algo

---

globalizante actual. Y lo nombra de ese modo "como en otra época se hablaba del 'socialismo real'". En Giulio Girardi, *Contexto geopolítico de nuestro compromiso*, 10. Para nosotros, se trata de la "globalización real": la globalización tal y como funciona efectiva y dominantemente en la actualidad. Se trata de esa "globalización realmente existente", según la llama Estefanía en su artículo "El fenómeno de la globalización", 31 – 32.

[380] Cf. Giulio Girardi, "*Contexto geopolítico de nuestro compromiso"*, 10.

[381] Roberto Sabio, "Tendencias de la Globalización a finales del siglo XX", *Cristianismo y Sociedad* 139 (1999), 9. Por otra parte, según Estefanía, "[h]ablar de globalización implica aceptar desde el principio que es un concepto y una práctica hegemonizada por una parte del planeta: los Estados Unidos. El lenguaje de la globalización es un lenguaje norteamericano". En Joaquín Estefanía, "El fenómeno de la globalización", 26.

[382] Para Sabio, globalización tiene que ver más con la palabra española "totalización" en Roberto Sabio, "Tendencias de la Globalización", 9. Por su parte, para Estefanía, sería más correcto utilizar la palabra "mundialización", porque en castellano se utiliza más habitualmente

que surge y se impone "por su propio peso" como algo "natural", en el mundo.

Según el autor arriba mencionado, el concepto comenzó a utilizarse a finales de la década de los 80's del siglo pasado – en diferentes medios informativos – cuando llega a su fin lo que se dio en llamar "guerra fría".[383] En este momento se llegaría a pensar que ya no hay obstáculos para la movilización de capitales y la internacionalización de la economía (capitalista): ha desaparecido el bloque socialista y, por ende, el mundo bipolar precedente; ahora el mercado seguirá su propio y natural cause.

De cualquier modo, la globalización real actual ni se impone por sí misma (no es algo simplemente "natural" o "espontáneo"), ni se refiere solamente a un aspecto de lo humano: lo comunicativo o lo económico, por ejemplo. La misma, como hemos mencionado, es el resultado de procesos históricos de larga data; se realiza bajo ciertos intereses (económicos) y tiene un carácter totalitario y multidimensional[384]: implica lo económico, político, social, cultural y psicológico; además, tiene como motor e impone una ideología: el Neoliberalismo. Al respecto Girardi diría, a comienzos de siglo:

<u>El proceso de globalización neoliberal no influye sólo en la vida económica y social de la gente, sino también en su psicología.</u>

---

la palabra "mundo" para referirnos a procesos planetarios. En Joaquín Estefanía, "El fenómeno de la globalización", 26.

[383] En Roberto Savio, "Tendencias de la Globalización", 10. Por su parte, para José Rebellato, la globalización es un proceso "norte céntrico. . .que se desarrolla en función de los intereses de las economías centrales, y unipolar en virtud de la hegemonía geopolítica y estratégica logradas a partir de la caída del socialismo real en los países del este". Cf. José Luis Rebellato, "Desafíos de la globalización al pensamiento crítico latinoamericano" en *Cristianismo y Sociedad* 139 (1999), 36.

[384] El carácter "multidimensional", según Fernández y Arnau, se adquiere en tanto ella "afecta a muy diversos ámbitos", como lo son: los medios de transporte, la economía, la ciencia, el ocio, la cultura, la solidaridad, los cánones de belleza, la vestimenta. Cf. Jesús Fernández y Arturo Arnau, "Sociedad de la información", en Juan José Tamayo Acosta. *10 palabras claves sobre Globalización*. Navarra, Verbo Divino, 2002, 89 – 127.

> La pobreza, el desempleo, la marginación, el desmantelamiento de los servicios sociales provocan sentimientos de inseguridad, ansiedad, miedo, desamparo, soledad; destruyen la autoestima; engendran tensiones y violencias en las familias.[385]

Es cierto que en la cita arriba el autor enfatiza el aspecto psicológico del fenómeno: la influencia que tiene la globalización neoliberal sobre la psicología de las personas; sin embargo, no por eso deja de verse el totalitarismo del fenómeno en cuestión. De tal manera que para Girardi, la globalización neoliberal tiene que ver no solo con "situaciones externas" que afectan y se imponen a las gentes, sino con situaciones que llegan a afectar e imponerse aún en el "ser interior" de aquellas: la psicología de estas.

Debemos insistir, por ello, en el hecho de que la "globalización real" a la cual nos referimos, tiene el carácter de un proceso totalitario:[386] que afecta todas las dimensiones o aspectos de la existencia humana y natural, imponiéndose de diferentes modos, no espontáneamente. De manera que no es posible hablar de esta globalización como algo meramente económico o meramente político o meramente cultural, o comunicativo, como si de realidades inconexas se tratara. Es decir, en su aspecto neoliberal, la globalización se impone en el todo de la realidad humana, en sus diferentes aspectos.

Algunos autores han hecho referencia a una pluralidad de globalizaciones sin darse cuenta de lo problemático de esta afirmación y de la confusión que genera en términos de la realidad: separa la misma en compartimentos estancos, sin relación alguna: procesos económicos, políticos, culturales y sociales diferentes y separados, sin ver la dialéctica de dicho

---

[385] Giulio Girardi, "Contexto geopolítico de nuestro compromiso", 24. El subrayado es nuestro.

[386] Así lo cree, por ejemplo, Rebellato. Según él: "El neoliberalismo no es sólo una estrategia y un modelo de carácter económico, sino también una visión totalizadora…" en "Desafíos de la Globalización", 36.

fenómeno. Así se deja ver, por ejemplo, en la siguiente afirmación de Savio:

> Globalización es una palabra ambigua porque hay varias globalizaciones en realidad. De manera que tenemos que hacer ciertamente una diferencia entre la globalización de capitales y la globalización de la cultura y la globalización de las personas. Son procesos y fenómenos muy diferentes entre ellos.[387]

Estamos sólo parcialmente de acuerdo con lo dicho en la cita arriba. Decimos "parcialmente" porque, en primer lugar, si bien es cierto que se puede hablar de diferentes perspectivas y proyectos de globalización en la actualidad, por otra parte, no es posible negar que la globalización que se impone actualmente es una neoliberal y neocolonial – según debemos todavía demostrar. Pero, en segundo lugar, porque en la *realidad* actual de nuestro mundo los procesos humanos están estrechamente relacionados (son interdependientes y complejos (entretejidos)), se refieran estos a unos económicos, culturales o de cualquier tipo. Así que, en este sentido, cualquier dimensión y perspectiva de globalización siempre implicará el todo humano (en mayor o menor grado, séase consciente, o no de ello), la pregunta es: ¿cómo se realiza?, ¿con qué fines y pretensiones? ¿bajo qué presupuestos (antropológicos, económicos, políticos, sociales, filosóficos, culturales)?

Piénsese, por ejemplo, a propósito de lo dicho en el párrafo anterior, que aún cuando la globalización de la que hablemos sea la "de las personas", ésta siempre implicará lo económico y lo cultural: no puede – ni debería – pensarse en procesos de "globalización de personas" que no afecten las dinámicas

[387] Debemos decir que el autor, tiene el objetivo de criticar una comprensión de la globalización como algo meramente económico, y dirigir al lector hacia una comprensión más humana de ella. Por eso contrapone la "globalización de capitales" a la "globalización de la cultura y de las personas"; es decir, por eso separa cada una de aquellas "globalizaciones" respecto de las otras. Cf. Roberto Savio, "Tendencias de la Globalización", 9. El subrayado es nuestro.

culturales, económicas o políticas – aunque de nuevo surgen las preguntas: ¿Cómo? ¿De qué manera? ¿En qué sentido? ¿Con qué fines? Más aún, esa "globalización de personas" aún podría estar relacionada a la "globalización de capitales" dialécticamente: aunque sea por "la vía negativa": como aspecto crítico humano que niega la primacía de la "razón económica" y que "denuncia" sus efectos negativos sobre las mayorías del planeta.

De manera tal que la globalización es una, totalizante y totalitaria – en el sentido arriba esbozado – y su carácter plural solamente se refiere a las diferentes perspectivas que existen sobre ella y a los aspectos que se enfatizan u ocultan ("perspectiva ideológica") en cada uno de ellos. Esto es, solamente se puede hablar de diferentes globalizaciones en referencia a las diferentes perspectivas que de ella existen, pero no en cuanto al "hecho dominante" de la globalización neoliberal o a la "realidad" en sí.

Ahora bien, la "globalización real" actual enfatiza y se entiende principalmente como un proceso económico creciente, que involucra a todas las naciones del mundo. Se trata de un proceso provocado por la trasnacionalización de capitales y la tecnología,[388] que impone los criterios de la competitividad y la eficacia a la razón humana y a las sociedades – convirtiendo de tal modo a aquella *razón* en "razón instrumental"; en otras palabras: la "globalización real" actual se presenta como un proceso "racional" (economía de mercado), que persigue implantar la eficacia y la competitividad en todos los ordenes de la vida: se trata del criterio por el cual se miden todas las creaciones humanas (intelectuales o manuales); la imposición de la lógica de la "rentabilidad" en la relación medio-fin de las

[388] Joaquín Estefania, "El fenómeno de la globalización", 18.

cosas: solo lo que es rentable debe ser "producido", y solo es rentable lo que es eficiente: si se obtiene a través de medios cuyos costos son inferiores al del fin perseguido.[389] Básicamente, en este último sentido, la globalización se presenta como algo económico, aunque también como una promesa: la promesa a alcanzar mejores niveles económicos de vida, en lo individual.[390]

Tal perspectiva de globalización es la que entendemos como *neoliberal*.[391] Se trata, entonces, de la ideología, práctica y "filosofía política" de la "globalización real" actual;[392] la ideología de la "racionalidad" económica irrestricta, que se apoya en la creencia (¿metafísica?[393]) de la "mano invisible" que organiza el mercado.[394] Esto quiere decir de que en el neoliberalismo – forma e ideología actual de la economía

[389] A esta racionalidad es lo que llamará Franz Hinkelammert, "la racionalidad de lo irracionalizado". Sobre esto cf. Franz Hinkelammert. *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión.* San José, DEI,1995, 273 – 292.
[390] Michael R. Czinkota e Ilkka A. Ronkainen, *Marketing Internacional*, 4.
[391] Según José Marín, el neoliberalismo es una ideología que surge después de la segunda guerra mundial, en Europa y Norte América; se trata de una ideología que reacciona contra el intervencionismo estatal y el Estado social. Cf. José Marín, "Globalización, Educación y Diversidad Cultural", 9. Para Sebastián, por otra parte, esta es una "tendencia intelectual y practica-política" que surge a medida que se va acabando el modelo de economía mixta "que, entre 1947 y 1970, había tenido grandes éxitos en la reconstrucción y el desarrollo de las economías destruidas por la guerra". Cf. Luis de Sebastián, "Neoliberalismo", 53 y 55. En Juan José Tamayo Acosta. *10 palabras claves sobre Globalización.* Navarra, Verbo Divino, 2002.
[392] *Ibíd.*, 55.
[393] Según Estefanía, "[l]a *mercadolatría* es una especie de metafísica económica que absolutiza el mercado como panacea de todos los problemas". En Joaquín Estefanía, "El fenómeno de la Globalización", 22.
[394] En el neoliberalismo, el mercado, piensan sus defensores, se regula por sí mismo y tiene como principal fuente de riqueza el conocimiento (principalmente tecnológico y positivista) y el capital especulativo (no el capital productivo, aunque haga uso de él). Sin embargo esta perspectiva *neoliberal* de la globalización esta atravesada por contradicciones fundamentales: Por una parte, propone (¿impone?) la libertad irrestricta de los mercados (penetración de los mercados por los productos, servicios e "inversiones" de las compañías trasnacionales), pero, por otra, acepta como "normal" el que los mercados (no sólo de productos y servicios, sino de trabajo) de ciertos países (los industrializados) mantengan su rigidez a través de leyes de subvención de la producción y del control de la migración por parte de los Estados Nacionales correspondientes. Para una comprensión del concepto y de las raíces liberales de esta ideología, cf. Luis de Sebastián, "Neoliberalismo", 53 – 88.

capitalista de mercado[395] – se prima lo económico por sobre los demás aspectos o dimensiones de la vida humana y social.

Desde una perspectiva histórica, el neoliberalismo se refiere a un liberalismo que ha "aparecido" (se ha desarrollado), bajo ciertas características, en un contexto diferente de aquel surgido en tiempos de la revolución industrial (siglos 18 y 19).[396] Algunos determinan el inicio de este periodo "neoliberal", a partir de 1989, cuando se resquebraja el bloque comunista.[397] Él surge en sociedades donde el libre mercado, aunque con cierta regulación, ya existe; fomenta la libertad irrestricta de los agentes económicos del mercado[398]– lo que se traduce en cero (o lo más mínima posible) intervención del Estado o cualquier institución que quiera controlarlo[399] (aunque en la práctica, esa libertad irrestricta del mercado, sólo se exige a los países y naciones del tercer mundo).

Para otros, el neoliberalismo se origina hacia el año 1944, gracias a la influencia de Friedrich von Hayek. Este, según nos informa Marín,[400] publicaría en esa época su obra *La ruta de la servidumbre* – que nuestro autor considera "la carta de fundación" del neoliberalismo – la que representa un ataque contra la intervención del Estado en los asuntos del mercado, y mediante la cual se denuncia aquella intervención como amenaza contra la libertad económica y política.

---

[395] Esta afirmación la hemos tomado de Giulio Girardi, "Contexto geopolítico de nuestro compromiso", 12.
[396] Luis de Sebastián, "Neoliberalismo", 54. Por su parte, para Girardi no es posible hablar de liberalismo y neoliberalismo como si de dos cosas distintas se hablara. Según él, el neoliberalismo no se desvía de los principios liberales, es más bien un desarrollo consecuente de este. En Giulio Girardi, "Contexto Geopolítico de nuestro compromiso", 11.
[397] Cf. Roberto Sabio, "Tendencias de la Globalización", 10.
[398] Cf. Luis de Sebastián, "Neoliberalismo", 54.
[399] Según Marín, para el neoliberalismo la única función del Estado sería la de ser el "guardián" del poder establecido (de las sociedades capitalistas). Cf. José Marín, "Globalización, Educación y Diversidad Cultural", 11.
[400] *Ibíd.*, 8.

Tal sería el interés de Hayek (en la limitación del poder del Estado sobre el mercado), según Marín, que lo llevaría a fundar, en 1947, la Sociedad Mont Pèlerin, con personas afín a su ideología.[401] Dicha agrupación se formaría como una sociedad bien organizada, consagrada a divulgar las ideas y tesis de la misma, mediante reuniones internacionales regulares.

Las tesis de la Sociedad se fortalecerían en 1974, en plena recesión económica de los países desarrollados y a causa de ello. Sin embargo, solamente será con el ascenso al poder de Margaret Thatcher, en Inglaterra (1979), y de Ronald Reagan, en Estados Unidos de Norte América (1980), que poco a poco, se consolidarán dichas tesis y las prácticas neoliberales.[402]

La situación se radicalizaría después del resquebrajamiento del "bloque socialista". Poco a poco, los grandes propulsores (y en gran medida, controladores[403]) de esta globalización vendrían a ser los grandes capitales transnacionales y financieros,[404] los cuales no querrán ser controlados en ninguna manera por parte de ninguna institución nacional o internacional que los vaya a afectar (política, económica y/o financieramente) en nombre del bienestar o la responsabilidad social.[405] Para ello, pues, necesitan de la colaboración de las elites económicas y privadas de cada nación, y aun de los gobiernos.[406] Podemos decir, por lo tanto, que la globalización no surge o se desarrolla por sí misma, sino que tiene sus propagadores y defensores.[407]

---

[401] *Ídem.*
[402] *Ibíd.*, 8 – 10. Cf. También Luis de Sebastián, "Neoliberalismo", 55 – 60.
[403] El control se ejerce a través de instituciones como la OMC, el FMI, el BM. Giulio Girardi, "Cultura y Globalización", 133.
[404] Luis Dallanegra, "Hacia un nuevo orden mundial ¿En que desembocara la transición?", *Cristianismo y Sociedad* 139, (1999), 22.
[405] Cf. Luis de Sebastián, "Neoliberalismo", 55 – 66.
[406] Luis Dallanegra, "Hacia un nuevo orden", p.25.
[407] También Ulrich Duchrow afirma que la globalización neoliberal es un proyecto que tiene actores y estrategias reconocibles; que ha sido ideológicamente preparada por una red internacional de pensadores neoliberales – principalmente por la organización Mont Pèlerin Society (MPS), la cual es liderada por Friedrich August Von Hayek – y "con el soporte de

Ahora bien, vista de tal modo, la globalización tiene muchos aspectos críticos que considerar. Uno de ellos se refiere a su carácter antidemocrático- totalitario. Este se manifiesta en tanto en el proceso globalizatorio actual las decisiones políticas – y de otros tipos – de los ciudadanos se alejan cada vez más de ellos, de su cotidianidad, para ser dejadas en manos de instancias y organismos supranacionales (o sus representantes "nacionales"). De manera tal, pues, que se coarta la participación de todos y todas a nivel planetario: la realidad social viene a ser una que no ha sido construida ni decidida por todos, ni siquiera por la mayoría: una realidad impuesta[408] y "virtual".

Otro aspecto crítico de esta globalización neoliberal sería que ella conlleva la homogenización (uniformización) cultural de las personas y culturas.[409] Ello se realiza, precisamente gracias al uso y control de los medios de comunicación de masas por parte de los propagadores de dicha globalización:[410] ellos (los medios de comunicación) son utilizados para transmitir la ideología, valores y el tipo de cultura de consumo,

---

"gabinetes estratégicos" ("Think Tank"), institutos universitarios, la compra y fundación de revistas, el entrenamiento de periodistas, economistas, políticos y prominentes figuras en las iglesias". Cf. Ulrich Duchrow, "The Challenge of Imperial Globalization to Theological Education: Liberation from Violent, Possesive Individualism toward life in relationship", 2. En http://www.oikoumene.org/fileadmin/files/wcc-main/documents/p5/ete/wocati/WOCATI_2008_-_Lecture_of_Prof._Ulrich_Duchrow.pdf. Accesado el 9 de agosto de 2012.

[408] Al respecto cf. Joaquín Estefanía

[409] Giulio Girardi, "Cultura y Globalización", 136.

[410] Es cierto que los sistemas de comunicaciones de hoy son más ágiles, y reducen en gran manera el tiempo y la distancia entre las personas y los pueblos. Eso también se observa en el transporte (terrestre, aéreo y marítimo) y todos los medios de información. Sin embargo, no se debe perder de vista, sí, la siguiente cuestión: ¿tienen las mayorías empobrecidas del mundo igual acceso (o por lo menos cierto tipo de acceso) a todas las redes de comunicación (transporte, Internet, Medios de comunicación, etc.) que aquel que tienen las elites y minorías ricas del planeta? No lo creemos. De cualquier manera, según Fernández y Arnau, cada vez más crecen los usuarios de la "sociedad de la información". Sobre esto cf. Jesús Fernández y Arturo Arnau, "Sociedad de la información", 89 – 126.

individualista, que corresponde a los intereses del gran capital.[411]

La globalización neoliberal, además y por ende, es alienante. Ella difunde y justifica una ética que predica la libertad individual y de empresa, la laboriosidad, el espíritu científico (técnico) y el dominio de la naturaleza",[412] como sus máximos valores. Persigue de tal modo, convertir a los diversos sujetos y sociedades en un todo homogéneo que sea funcional con los intereses neoliberales, al trasmitir e imponer aquellos valores. Esto estaría provocando, según piensan algunos, como reacción, una afirmación de las culturas propias y los nacionalismos, en muchos.[413]

Ahora bien, lo mismo que nos lleva a considerar como alienante a esta globalización, es por lo que hay que caracterizarla también como *neocolonial*. Este carácter le es inherente, porque ella no sólo coarta la participación ciudadana en el ámbito de las decisiones políticas y económicas a nivel mundial, tanto en lo micro como en lo macro estructural (interdependientes entre sí);[414] sino que, además, por ese modelo de persona y de cultura que intenta imponer: una funcional a los intereses de las transnacionales: el individuo competitivo, eficiente y productivo, pero disciplinado, trabajador y consumista; el de una cultura "cosmopolita"[415] basada en los valores de la libertad y democracia occidental.

---

[411] Para Rebellato, el neoliberalismo "ha logrado configurar los valores de la competencia y de la desigualdad social en el imaginario social". En José Luis Rebellato, "Desafíos de la Globalización", 37.
[412] Giulio Girardi, "Cultura y Globalización", 139.
[413] Cf. Luis Dallanegra, "Hacia un nuevo orden", 26 – 29.
[414] A ello Estefanía le llama: "desplazamiento de poder". Él hace un bonito análisis de esto en el artículo ya citado. Joaquín Estefanía, "El fenómeno de la globalización", 23 – 28.
[415] En la actualidad, según nos informa Alejandra Boni Aristizábal, las prácticas de educación para el desarrollo, así como las políticas públicas de la Cooperación Internacional, están convergiendo y tendiento hacia una concepción de ellas como unas que crean ciudadanos con "sentido global". El cosmopolitismo se relaciona con la ayuda al desarrollo que se viene realizando desde la década de los años 60's. Esta adquiere en la actualidad la forma

Se trataría, así, de una nueva forma de conquista de las mentes y los cuerpos marcada por una antropología dualista-evolucionista que ubica a las personas y culturas en diferentes posiciones[416] (superior vs. inferior, profesional vs. técnico, competente vs. incompetente, educado vs. sin educación, desarrollado vs. subdesarrollado, civilizado vs. incivilizado, etc.); que basa su estrategia en la dimensión simbólica de las personas y las culturas con el fin de transformarlas y estandarizarlas en una sola dirección: hacia la aceptación y el reconocimiento de los símbolos del mercado y de la cultura que le acompaña.[417]

"Nueva forma de conquista", hemos dicho arriba, aunque no debemos afirmarlo con absoluta seguridad. Esto porque, aunque esta neocolonización haga uso de los medios de comunicación, la religión y la educación (formal e informal) sus principales "armas", no significa que los viejos métodos de la violencia (por fuerza y agresión militar) no se utilicen, cuando ello sea requerido por intereses específicos (petróleo, recursos naturales, etc.) de ciertos individuos, grupos (trasnacionales) o naciones.[418]

Es, pues, esa globalización neoliberal y neocolonial un aspecto característico y dominante de nuestro mundo de hoy;

---

cosmopolita. Cf. Alejandra Boni Aristizábal, "Educación para la ciudadanía Global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador", *Revista Española de Educación Comparada,* 17 (2011) 65 – 86. Disponible también en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2011-17-5030&dsID=Documento.pdf Accesado el 12 de diciembre de 2012

[416] Para Girardi esto no es más que una colonización acompañada de una antropología dualista y racista, que supone un modelo de persona que ha interiorizado la opresión. Dicha colonización se hace no se logra, no sólo a través de lo político y lo económico, sino a través de la educación (familiar, social, etc.) Por cierto que esa educación implanta un tipo ética, entre ellas: dominio de la naturaleza, espíritu científico, laboriosidad. Cf. Giulio Girardi, "Cultura y Globalización", pp. 135 – 141.

[417] Para una explicación más detallada de la importancia y utilización de lo lúdico y lo simbólico en esta época de globalización neoliberal, cf. Cristian Parker. *Religión y Posmodernidad.* Lima, CEPS, 1996, 71 – 94.

[418] Sobre esto cf. Joaquín Estefanía, "El fenómeno de la Globalización", 44 – 45.

ella condiciona las diversas formas sociales y culturales en la actualidad. Es en consideración de tal realidad, entonces, que debemos pensar la forma más adecuada de hacer educación teológica con sentido liberador; se trata de una realidad autoritaria, totalizante y de tendencia instrumental que el discurso educativo-teológico no puede y no debe obviar, sobre todo por cuanto dicha realidad tiende a imponerse, especialmente sobre la educación y el campo religioso, en general.

3.1.2 El retorno de la religión: instrumento de "democratización" y "razón"

En la globalización neoliberal, como ya hemos indicado, entonces, la realidad tiende a ser instrumentalizada. A esto último no escapa la religión, principalmente por fines ideológicos. Cabe preguntarse, sobre esto último: ¿es esto sostenible?[419] Esto nos lleva a reflexionar con cierto detenimiento sobre la cuestión: ¿Cómo se comprende el rol de la religión en este contexto?

Ya hemos dicho que en el marco de esta globalización neoliberal y neocolonial, se persigue la homogenización de las culturas y las gentes en nombre del libre mercado y la "democracia".[420] De aquí se sigue que la diversidad (cultural y religiosa) llegue a ser un foco importante de atención en el proceso actual de globalización neoliberal: ella no es deseable si se deja a sus propias expensas; si interviene u obstaculiza el proceso globalizante; si no representa o contribuye a algún beneficio "de mercado".

Es por eso que en la globalización actual la religión – y, sobre todo, el carácter plural de ella – debe encausarse funcionalmente: esta solamente importa en tanto sea posible controlarla, dirigirla o hacerla compatible, hacia y con, respectivamente, los intereses del mercado; es decir, en tanto ella sea un instrumento eficaz del proyecto neoliberal. Por esto es que en dicha

---

[419] Respecto de la teología, el uso ideológico de ella por parte autores y organismos de las naciones del primer mundo no es algo nuevo: ya desde los años 60's, según Hinkelammert, aparecen en Europa y los EE.UU., centros dedicados a producir teología para "el imperio": primero en contra posición a la teología latinoamericana de la liberación y luego para producir sus propias versiones de "teologías de la liberación". Cf. Franz Hinkelammert, *Cultura de la esperanza*, 367 – 371. Por su parte, Ulrich Duchrow, hacia mediados del 2008, informa de que solo en los estados unidos se han creado más de 30 instituciones teológicas para producir, en palabras del autor, "teología capitalista". Cf. Ulrich Duchrow, "The Challenge of Imperial Globalization to Theological Education", 2 y 3.

[420] Al respecto véase *supra*, 93.

globalización la *religión* y, especialmente, la pluralidad de expresiones de esta, recobran gran importancia.

Esa importancia de la religión en el contexto actual se hace manifiesta en iniciativas institucionales y académicas como las realizadas por la Universidad de Yale (Yale University), con su *Iniciativa Fe y Globalización (Faith and Globalization Initiative*),[421] y de iniciativas como la del Centro Berkley para La Religión, Paz y Asuntos Globales (*Berkley Center for Religión, Peace and World Affair*), de la Universidad de Georgetown, con su *Dialogo entre tradiciones religiosas en una época de relatividad*[422]

En ambas iniciativas se sostiene la importancia de las religiones para comprender el mundo actual (*Iniciativa)* o moderno (*Diálogo*). Tony Blair, el ex- primer ministro británico, quien fuera uno de los principales conferencistas de la *Iniciativa*, lo expresaría de la siguiente manera en una de sus ponencias: "Mi punto de vista básico es que: si tú no puedes entender el mundo actual de las fes, sea que estés en los negocios o en asuntos públicos o en política, entonces tú no entiendes el mundo (actual)".[423]

Y es que para Blair, la globalización y la pluralidad de fes son las dos más importante fuerzas en el mundo de hoy.[424] Debe buscarse, por lo tanto, según piensa este personaje, la manera en que la pluralidad de fes funcione en el marco de la globalización. Es decir, que la religión sea un medio de *progreso*, de *razón* y para la *resolución de conflictos*.[425] Esta es la principal cuestión del ex- primer ministro británico.

Ahora bien, ¿cómo entiende a la *globalización* y la *religión*, Blair? Respecto a lo primero él afirmará que, desde "una perspectiva práctica y política", la globalización está "uniendo al

---

[421] La *Iniciativa* se desarrollo en el otoño del año 2008, gracias a la colaboración de la Escuela de Divinidades de la Universidad de Yale, la Escuela de Administración de la misma universidad y a la participación y contribución de la Fundación Tony Blair. Dicha iniciativa se lanzaría como un curso académico con pretensiones internacionales, cuyo principal tema sería la relación entre fe y globalización – o, más específicamente, en cómo puede ayudar la religión al progreso; sus principales motivadores y diseñadores fueron el señor Tony Blair y el profesor de teología sistemática Miroslav Volf. Para una mayor información sobre esta iniciativa y los temas en ella desarrollados visitar el sitio web: http://faithandglobalization.yale.edu/ Accesado el 10 de agosto de 2012.

[422] Esta iniciativa se lanzó bajo el nombre de "Dialogo entre tradiciones religiosas en una época de relatividad". Su principal conferencista sería Peter Berger. Todas las conferencias están disponibles en http://berkleycenter.georgetown.edu/events/dialogue-between-religious-traditions-in-an-age-of-relativity Accesado el 5 de agosto de 2012. Cabe recordar que Peter Berger en los años 60's, según Hinkelammert, dirigió el Instituto de Religión y Democracia, cuyo principal propósito fue el de combatir a la Teología de la Liberación y las repercusiones de esta en los Estados Unidos de Norte América. Sobre esto cf. Franz Hinkelammert, *Cultura de la esperanza*, 369ss. De aquí en adelante nos referiremos a la iniciativa de la Universidad de Yale y la del Centro Berkley como *Iniciativa* y *Diálogo*, respectivamente.

[423] En Tony Blair, *Stakes in Faith and Globalization*. 21minutos con 40 segs. Disponible en http://faithandglobalization.yale.edu/videolistings#Stakes%20in%20Faith%20and%20Globalization. Accesado el 10 de agosto de 2012. La traducción es propia.

[424] *Ídem.*

[425] *Ídem.*

mundo".[426] Se trata, entonces, de un proceso que está "juntando al mundo" que, aunque tiene "sus retrocesos y peligros", es "conducido por las gentes".[427] Esto es: "las gentes están haciendo sus elecciones" (elecciones individuales) y produciendo este proceso.[428] Así que, en lo fundamental, para este autor, el aspecto más destacable del fenómeno globalizador es su capacidad de unir "espontáneamente".

Nos dirá Blair que es normal que el proceso de globalización asuste. Esto porque él conlleva cambios, provoca el sentimiento de "perdida de control", pero, mayormente, porque genera un "sentimiento de pérdida de identidad", al producir el encuentro entre gentes de diferentes lugares. Sería por lo tanto entendible que las religiones vean este proceso como una amenaza: él (proceso), "confronta nuestra fe".[429]

Ahora bien, respecto a la religión (religiones), nuestro conferencista dirá que ella(s) puede(n) ser una fuerza de bien o de mal.[430] Esto dependería, según se deduce del autor, de la prioridad o énfasis que se dé a alguno de los "tres elementos coexistentes" que se contienen en toda religión – que, piensa el autor, a veces aparecen combinados pero que también se pueden distinguir muy bien – los cuales son: el elemento de tradición (la religión como tradición), el elemento de identidad (la religión como algo que me identifica o me brinda identidad), y el de valores (la religión como una elección o preferencia de ciertos valores).[431] Solamente en este último caso la religión es algo consciente y "racional"; Es a este tipo de religión a la que apunta nuestro autor para que no colisione con el proceso de globalización en cuestión.

De modo tal que, en Blair la reflexión sobre fe y globalización busca que ambas "realidades" no colisionen entre sí. Por el contrario, de lo que se trata es de que la religión sea una fuerza para el progreso (¿progreso de qué tipo?) y la "paz", dentro del actual proceso de globalización. Dicha religión solamente se convertiría en tal fuerza si ella se concibe como "elección": una decisión "consciente" por parte del individuo, alrededor de ciertos valores (¿cuáles?).

Lo último arriba apuntaría a una "flexibilización de la creencia": que la misma no se cierre frente a otras posibilidades o cosmovisiones religiosas, o se absolutice sobre las demás; que siempre se mantenga abierta. Esto permitiría que ella contribuya a aquella situación de "no conflicto" propuesto por Blair – sin embargo, podríamos preguntarnos si, por consecuencia, también esto conllevaría y contribuiría a que ella se "flexibilice" frente a la misma "cosmovisión globalisatoria": a los valores de la globalización neoliberal actual.

---

[426] *Ídem.*
[427] *Ídem.*
[428] *Ídem.*
[429] *Ídem.* Esto es cuestionable, porque podríamos preguntarnos si en realidad lo que sucede es que las gentes están tomando conciencia de la "brecha cultural" y económica que genera el proyecto neoliberal.
[430] *Ídem.*
[431] *Ídem.*

Por otra parte, una posición similar a la de Blair, respecto a la globalización y la religión – y la importancia de esta última en el proceso globalizador – se observa en el profesor de teología sistemática y director del Centro Yale Para Fe y Cultura (*Yale's Center for Faith and Culture*), Miroslav Volf.[432] Según este, la globalización y la religión son dos fuerzas importantes en el mundo de hoy.[433]

Volf cree que la globalización y la religión pueden ser – aunque no necesariamente – opuestas. Según él, la primera se caracterizaría por ser unificante, mientras que la segunda con frecuencia tendería a separar a las gentes: porque en esta última se define la identidad del grupo, razón por la cual estos se sitúan en oposición frente a otros.[434] En este sentido la religión guarda un aspecto conflictivo que "surge muy a menudo", piensa Volf.

Para el profesor de teología sistemática, entonces, las fes son "cosmovisiones". Son formas "de orientarse uno en el mundo; maneras de construir la realidad como un todo: formas de situarse uno mismo en ese lugar y de concebir lo que es la buena vida". Las fes son, pues, "construcciones sociales" (simple percepciones) sobre lo que, en último lugar, es la "realidad", la "buena vida".[435]

Para este teólogo llega a ser importante, por ello, la reflexión sobre la relación entre religión y progreso humano. Es por eso que se cuestiona: "¿cuáles son las visiones del progreso

---

[432] Miroslav Volf también fue conferencista en la *Iniciativa*, y desarrollaría diferentes charlas alrededor de la pregunta general sobre, ¿Cuál es la relación entre fe y globalización? Entre sus conferencias mencionamos las siguientes: *Multiple Faith, Common World,* disponible en http://faithandglobalization.yale.edu/videolistings y http://www.youtube.com/watch?v=HSw-VKmN6kU&feature=player_embedded. Accesado el 10 de agosto de 2012; *Themes in Faith and Globalization*, disponible en http://faithandglobalization.yale.edu/videolistings y también en http://www.youtube.com/watch?v=BO0_-zyMJYY&feature=player_embedded. Accesado el 10 de agosto de 2012; *Values that shape the market*, disponible en http://faithandglobalization.yale.edu/videolistings y también en http://www.youtube.com/watch?v=eT_1bBjRxRc&feature=player_embedded. Accesado el 10 de agosto de 2012.

[433] Miroslav Volf, *Theme in Faith and Globalization.*

[434] *Ídem.*

[435] El profesor Anthony Balcomb en su ponencia "El encuentro de cosmovisiones: premoderna, moderna y posmoderna", dictada en la Universidad Bíblica Latinoamericana en el año 2008, afirmará: "…el hecho de que vivamos en un mundo globalizado significa que estamos confrontados constantemente con diferentes comprensiones de la realidad, construcciones mentales y formas de relacionarnos con el mundo". En respuesta a dicha ponencia y en vistas de tal afirmación, Roy May, profesor de Ética de esta universidad, contestaría: "¿De dónde vienen las cosmovisiones? Es claro que hay mucho a discutir con referencia a sus orígenes, pero es evidente que tanto la premodernidad como la modernidad (y creo también la posmodernidad) obedecen, en su origen – y quizás en su vigencia actual – a bases materiales de reproducción de la vida y que esas bases materiales determinan la cosmovisión". Al respecto cf. Anthony Balcomb, "El encuentro de cosmovisiones: premoderna, moderna y posmoderna", *Vida y Pensamiento* 1 (2008), 8. Para la respuesta de May, cf. Roy May, "Una respuesta desde la ética", *Vida y Pensamiento* 1 (2008), 25. Nosotros estamos parcialmente de acuerdo con May en que las "cosmovisiones" tiene una base material en su origen, aunque no compartimos su afirmación final respecto a que ellas son funcionales en ese mismo lugar. Esto no contempla el carácter dialéctico de toda realidad, incluidas las cosmovisiones en su mismo origen.

humano que se contienen en las convicciones religiosas?"[436] Esta cuestión, piensa Volf, puede tener diferentes respuestas en dependencia de desde cuál de las diferentes fes se responda; por lo mismo, es posible que se generen conflictos entre ellas: cada una tiene diferentes formas de entender el "progreso humano" y la "buena vida". De cualquier manera, todas ellas sí buscan, en lo general, aquel "progreso": sitio privilegiado para buscar el encuentro entre fe y globalización.

La pregunta, entonces, relevante para el autor es, ¿como disminuir el rol de la religión en el fomento de conflictos?, ¿cómo hacerla una religión práctica que sea agente de paz?[437] Se trata por último de reflexionar sobre la pregunta, ¿Qué significa tener múltiples fes en un mundo común?[438] La respuestas a tales preguntas siempre llevarían a "flexibilizar" la religión en su comprensión de lo absoluto, en el autor; a buscar maneras en que ellas no entre en conflicto con el proceso de globalización actual; a descubrir "valores" (en las religiones) que "humanicen" dicho proceso – siempre en orden al "progreso humano" y teniendo como "instrumento" a la globalización de mercados: "la mejor herramienta", según Volf, para servir a aquel progreso buscado.[439]

Se vuelve, por lo tanto, importante el diálogo entre las religiones. Este no se refiere primariamente, nos dice el autor en mención, al conocimiento (*knowledge*): intercambio de ideas entre religiones; tampoco es comprometerse con los rituales religiosos de unos para con otros. La relación entre las religiones, el "diálogo", nos dice el autor, comienza con las "acciones en conjunto".[440]

Con todo lo dicho hasta aquí podemos observar que, tanto Blair como Volf, en lo general, ven con buenos ojos a la globalización actual en proceso; que, además, para ellos la religión juega un papel fundamental en el mundo actual y en referencia al proceso globalizatorio en cuestión; que, en ambos, tanto la pluralidad religiosa como el proceso de globalización como tal son realidades relacionadas, pero no idénticas; que, además, todas las cuestiones que se plantean y responden son mayormente de orden pragmático-instrumental.

Ahora bien, para ambos autores la pluralidad de religiones, guiadas por la conciencia de sí, y orientadas por y hacia "valores comunes", respecto a lo que es el progreso humano, viene a ser importante y conveniente para el proceso de globalización. Sobre esto último reflexionará Volf: "¿Mas que poner al crecimiento económico como la meta de por sí, no será una más

---

[436] Miroslav Volf, *Theme in Faith and Globalizacion*.
[437] Miroslav Volf, *Multiple Faiths, Common World*.
[438] *Ídem*.
[439] *Ídem*.
[440] Esta idea de que el diálogo de religiones comienza por las "acciones en conjunto", dirá Volf, le vino en conversación con Rick Warren, quien le señalaría el problema de que los teólogos siempre quieren comenzar con "las ideas". El camino sería, para Warren, según Volf, "de las manos al corazón y de ahí a la cabeza". Al respecto cf. Miroslav Volf, *Multiple Faiths, Common World*. Lamentablemente este "llamado a la acción" no toma en cuenta que toda acción tiene siempre supuestos teóricos sobre los que se sostienen ellas.

amplia meta el *progreso humano* para un buen y eficiente funcionamiento de una economía de mercado?"[441] Hasta aquí nuestra referencia a algunas de las ideas de la *Iniciativa,* respecto a la relación entre religión (su importancia) y globalización.

Continuemos la reflexión, pero ahora desde ciertas afirmaciones respecto a lo religioso expresadas en el *Diálogo*. En este el foco principal de atención es el pluralismo religioso: él se entiende, en el marco de esta globalización, como un proceso democratizador. Esto se observa, por ejemplo, en afirmaciones como las de Peter Berger. Para este autor:

> Dada mis propios valores religiosos y políticos, creo que el pluralismo global es bueno para la religión y para la democracia. Yo encuentro cómodo el análisis sociológico el cual muestra las dificultades que enfrenta cualquier proyecto totalitario.[442]

Berger piensa que el pluralismo (religioso – pero también de cualquier tipo), contribuye a la democracia porque él mina los *presupuestos*, lo que se da por sentado (*taken-for-grantedness*), de las creencias.[443] Es decir, el pluralismo religioso, para este autor, contribuye a desaparecer el tipo de creencia que acepta las cosas como dadas sin más, sin conciencia.

Aquella "creencia sin conciencia" es producto, piensa nuestro autor, del consenso: resulta del consenso social (constructo social) que se efectúa en el ambiente de un individuo. Se trata más bien de ambientes "homogéneos" en los cuales han vivido la mayoría de los individuos, que desaparecen gracias al pluralismo: al confrontarse el individuo con otros que no aceptan las mismas creencias – lo que lleva a que el individuo, finalmente, reflexione sobre su tradición y, por lo tanto, tenga que hacer elecciones.[444] Es así que la "religión es subjetivada y la certeza religiosa es más difícil de aparecer".[445]

Ahora bien, es interesante ver como nuestro autor hace una analogía entre el pluralismo religioso y la economía: él (pluralismo) es una especie de mercado.[446] Esto implica, piensa el autor, que el pluralismo religioso trae consigo cambios institucionales e implicaciones cognitivas. En referencia a lo primero Berger dirá que, ahora, por causa del pluralismo, las instituciones religiosas deben competir por la lealtad de sus clientelas.[447] Pero no solo esto: este mercado, también, cree Berger, es autorregulado: las instituciones ahora no solo tienen cambios que las llevan a competir por la fidelidad de su "clientela"; sino que, también, la

---

[441] Interesantemente Volf no nos dice con claridad qué es ese "progreso humano", ni por qué pensarlo en el marco de una economía de mercado.
[442] En Peter Berger. "Global Pluralism and Religion", *Estudios Públicos* 98 (2005), 13. Disponible en http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1478-9302.2011.00252.x/pdf. Accesado el 20 de Agosto de 2012. La traducción y el subrayado es nuestro.
[443] *Ibíd.*, 11.
[444] *Ibíd.*, 6.
[445] *Ibíd.*, 6. La traducción es propia.
[446] *Ibíd.*, 4.
[447] *Ídem.*

relación entre ellas mismas cambian: también ellas se comprometen en esfuerzos por reducir o regular la competencia.[448]

La categoría más importante, entonces, para comprender al pluralismo (religioso y de cualquier tipo), en Berger, es la de "elección": la democratización se beneficia con el pluralismo en tanto en este se tiene que elegir, ahora. Es así que en último lugar, para este autor, se aspira a un tipo de horizonte democrático bien definido. Según lo expresa este autor: "Eventualmente, algo como el encuentro en la ciudad de Nueva Inglaterra llegará a ser una norma política y social. Aunque la realidad empírica es mucho más complicada".[449]

Se observa, entonces, que en el marco de la globalización actual, la religión – su pluralidad – juega un papel importante. Su importancia reside en el rol instrumental de ella en orden a la "democracia" y la "razón", del proyecto de globalización neoliberal y neocolonial. Como tal, la religión, en definitiva, no es más que un constructo social (simple percepción) que hay que controlar y orientar funcionalmente; que muy frecuentemente toma un carácter conflictivo, debido a los elementos de *tradición* e *identidad,* que contienen.[450]

Por ello mismo, en el actual proceso de globalización, la *educación*, en general, se vuelve importante: ella se convierte en un instrumento para la "democracia" y la "razón", pero también para el "éxito" y la "competencia", y en un "producto a vender"; tiende hacia una concepción pragmática de lo que es ella.

3.1.3 La educación como medio de "desarrollo" y "competitividad"

En el contexto global real actual, entonces, hay una tendencia dominante a comprender la *educación* de manera instrumental,[451] siempre con fines ideológicos (reconocidos, conscientes o no).[452] Tal tendencia se observa con más fuerza en su forma "superior".[453]

---

[448] *Ibíd.*, 5.
[449] *Ibíd.*, 9.
[450] En este último sentido la religión simplemente se "subjetiviza" o idealiza, negativamente. Sería interesante indagar, en otra dirección, sobre el grado de enraisamiento de ella en la realidad concreta (material) de los individuos y grupos, así como todos sus condicionamientos implicados, a fin de tener una comprensión más profunda de la misma y sus aspectos conflictivos y no conflictivos.
[451] Aquí hablamos de "tendencia dominante", porque no podemos negar que, por un lado, existen otras perspectivas y proyectos de educación que difieren en sus supuestos teóricos (epistemológicos, antropológicos y pedagógicos) y prácticos de aquella dominante. Así por ejemplo, la propuesta de Girardi sobre educación popular. Cf. Giulio Girardi, "Contexto Geopolítico". Por otro lado, tal y como se expuso en referencia a la globalización, esta tiene un aspecto ideológico neoliberal donde el criterio de la "eficiencia" y la "competitividad" determinan la forma de la educación.
[452] No es algo nuevo en la historia humana, en general, y de la educación, en particular, el uso ideológico que se ha hecho de la última para imponer "civilización" y "religión" entre las culturas. El momento actual no escapa a ello. Al respecto cf. José Marín, *Globalización, Educación y Diversidad Cultural*, 2 – 6.

Durante toda la década de los años 90's diferentes gobiernos e instituciones de educación superior empiezan a plantearse la pregunta respecto al papel de esta en el contexto de la globalización y de las tecnologías de la comunicación.[454] Se trata de una preocupación por la "calidad" y "eficiencia" de la educación superior de cara al siglo XXI, que apunta hacia reformas, innovaciones y cambios de los diferentes sistemas de educación superior de cada nación.[455]

Un ejemplo significativo de las actuales perspectivas y procesos de adecuación o adaptación de la educación superior en y por el contexto de globalización, se encuentra en el artículo de Flora Salas que se refiere a "la visión de seis países desarrollados sobre la educación superior necesaria para el nuevo milenio";[456] se trata de la visión sobre la educación superior, de los países de China, Alemania, Japón, Singapur, Suiza y los Estados Unidos.[457]

En el artículo la autora brinda en forma de síntesis la perspectiva específica de aquellos países, sobre la educación superior.[458] Se trata de una síntesis sobre los temas y resultados de la conferencia sobre *Higher Education Reform for Quality Higher Education Management in the 21th. Century. Economical, Technological, Social and Political Forces Affecting Higher Education,*[459] *(Reforma de la Educación Superior para la Administración de la Educación Superior de Calidad en el siglo 21. Fuerzas Económicas, Tecnológicas, Sociales y Políticas*

---

[453] Lo que no implica que tal tendencia no se observe en los otros niveles educativos (formales) o en otras formas o tipos de realizarse la educación (informales), según mostraremos. Tampoco implica la creencia de que esta tendencia se haya impuesto de manera absoluta.

[454] De hecho, según Flora Salas, "La educación superior en el siglo XXI", sería el título de la conferencia mundial sobre "educación superior", que se llevaría a cabo en 1998 en París, y que sería auspiciada por la UNESCO. Esta conferencia sería el punto culminante de una serie de encuentros preliminares – llevados a cabo en todos los continentes – donde se hablaría sobre aquel tema de la conferencia del 98. En esta última se trazaría la visión global del papel que debe jugar la educación superior "en el contexto de la globalización y la revolución de las tecnologías de la información y comunicación". Al respecto cf. "Higher Education Research Project: La visión de seis países desarrollados sobre la educación superior necesaria para el nuevo milenio", *Revista Educación* 29 (2005), 35. Disponible en http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/edu-29-2/edu-29-2-02.pdf. Accesado el 12 de Agosto de 2012.

[455] Somos conscientes de la importancia de la pregunta respecto al rol de la educación en el contexto de la globalización, y de la necesidad de dar respuesta a la misma. Sin embargo, afirmamos la necesidad de ser críticos con aquellas respuestas de tipo pragmático-instrumental, que evitan o evaden las problemáticas teóricas e ideológicas de su perspectiva, como sucede tendenciosamente en la actualidad. Esto por las connotaciones epistemológicas que ello conlleva.

[456] *Ibíd.*, 37 – 52. Originalmente el proyecto (denominado, según Salas, *Six Nation Project*), estaría referido a la "cooperación para el desarrollo de la educación a partir de la investigación"; sin embargo, en el proceso del mismo se llegaría a ver en las universidades las responsables de la "investigación en educación" y, por esto, entonces, se crearía el proyecto específico para educación superior denomiado "Higher Education Research Project". Al respecto Ibíd., 36 – 37.

[457] *Ibíd.*, 36.

[458] Los países serían: China, Alemania, Japón, Singapur, Estados Unidos y Suiza. *Ibíd.*, 36.

[459] China se encuentra, nos dice Salas, en la fase elitista; Alemania, Singapur y Suiza, en la fase de masificación; mientras que Estados Unidos estaría en la fase de posmasificación. *Ibíd.*, 38.

que afectan la Educación Superior),[460] que se realizaría en la Universidad de Hiroshima, Japón, en 1999.

Los temas de dicha conferencia girarían, según se encuentra en nuestra autora, alrededor de los aspectos administrativos, económicos-financieros y tecnológicos de la educación – aunque en menor grado se señalarían aspectos éticos.[461] Respecto al tema administrativo se plantearía la importancia de la administración universitaria para la educación superior del siglo 21,

> ya que para hacer los cambios necesarios para adecuar el quehacer de la universidad al nuevo contexto mundial, es impostergable una reforma académica profunda que implica una reorganización administrativa y gerencial sustanciales.[462]

Lo anterior tiene que ver con la crisis de financiamiento en la que se encuentra actualmente las instituciones de educación superior. Lo que, además, las obliga a tener una relación diferente con el mundo del capital, mediante la venta de servicios altamente especializados ("capitalismo académico").[463]

Por otra parte, en la conferencia se plantea la importancia del tema de las "fases de la educación" para la comprensión del "momento presente" de la educación superior. Según Salas, en aquella se señalarían ciertas fases de desarrollo por las que atraviesa la educación superior, que es necesario tener en cuenta para comprender el momento en cuestión: la fase elitista, la fase de masificación, la fase de pos-masificación.[464] Los diferentes sistemas de educación superior de cada uno de los países reunidos en la conferencia, se encontrarían en alguna de aquellas fases.[465]

De cualquier manera, es en la fase de posmasificación (Estados Unidos y Japón) donde se implementan reformas y cambios académicos "orientados a satisfacer la presión social y empresarial por formación profesional de calidad, así como las nuevas demandas educativas de estudiantes no tradicionales".[466] Estos estudiantes no tradicionales serían los estudiantes de tiempo parcial, adultos graduados (laboralmente activos pero que necesitan elevar su

---

[460] La traducción es propia.
[461] Cf. Las conclusiones de Salas al respecto en *Ibíd.*, 51.
[462] *Ibíd.*, 37.
[463] *Ibíd.*, 37 y 40.
[464] De acuerdo a nuestra autora, la *fase elitista* se corresponde con un tipo de sistema de educación superior al cual solamente un grupo selecto de la sociedad puede acceder; la *fase de masificación* se corresponde con sistemas de educación superior que ahora permite que todos los sectores sociales puedan acceder a ella, pero que conlleva la "crisis de calidad" de la educación en tanto no se cuenta con recursos suficientes para responder al fenómeno de masas; la *fase de pos masificación* se referiría a sistemas de educación superior que enfrentan el tema de la "calidad de la educación" debido a aquel crecimiento diverso, masificado y desordenado propia de las universidades en etapa de masificación. *Ibíd.*, 37 – 39.
[465] *Ibíd.*, 38.
[466] *Ibíd.*, 39. Sin embargo, dentro de esas demandas se suman la de los "estudiantes tradicionales", tal y como se comprendió en la "conferencia", según Salas. *Ídem.*

"competitividad" en el "sector laboral"), minorías, mujeres y emigrantes.[467] En vistas de estos y estas es que se plantea, entonces, la "educación continua a lo largo de la vida" (*long-life learning)*.[468]

Por otra parte, en la conferencia se pondría de manifiesto la importancia de comprender el contexto actual (social, político, económico, científico y cultural emergentes) – además de comprender las "fases" por las que atraviesa la educación – para visualizar el rumbo futuro de la educación superior. Se destacarían, entonces, por parte de uno de los ponentes, según nos informa Salas, cinco aspectos "para comprender el escenario global en que se están inmersas hoy las universidades"[469]: la creciente importancia de las fuerzas del mercado, la globalización de la ciencia y la tecnología, la creciente importancia de la tecnología, el creciente énfasis en los resultados educativos y la integración de la universidad con la sociedad.[470]

Se afirma, entonces, una creciente importancia de "las fuerzas del mercado". Esta importancia no solamente reside en las alianzas que se crean – en el actual contexto – entre las universidades y las empresas, sino en aquel "capitalismo académico" anteriormente señalado.[471]

Respecto a la tecnología, sobre todo de la información y comunicación, estas son importantes porque han eliminado las barreras espacio-temporales para enseñar y aprender. Ellas representan "una oportunidad para dar respuesta a las necesidades educativas de la población estudiantil no tradicional".[472]

Ahora bien, las formas de evaluación en la educación son de mucha importancia en el contexto actual. Respecto a esto, se trataría ahora de ver el tipo de aprovechamiento que tienen los estudiantes de su formación, y de superar el modelo de enseñanza-aprendizaje "elitista" o "tradicional" basado en "resultados" (cuantitativos). Es necesario, pues, observar el "aprovechamiento de la formación", que tienen los estudiantes,

> para dar el salto cualitativo que se requiere en la enseñanza y el aprendizaje para que las personas que viven procesos de educación superior en nuestro tiempo desarrollen las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para un adecuado desempeño individual y laboral en la *Sociedad del Conocimiento.*[473]

Como se ve, la "visión" de aquellos seis países, tal y como nos lo presenta nuestra autora, se enfoca primordialmente en problemáticas de la educación superior de orden pragmáticos: en

---

[467] *Ídem.*
[468] *Ídem.*
[469] *Ídem.*
[470] *Ídem.* Hemos tomado íntegramente esos cinco aspectos anotados, del articulo de Salas. En lo que sigue nos referiremos solamente a algunos de ellos.
[471] Cf. *Ibíd.,* 40. Se ve en esta "fuerza del mercado", por parte de algunos, según nuestra autora, una amenaza que consistiría en que la investigación y el quehacer universitario se condiciona por intereses económicos; para otros, en cambio, esto representa una oportunidad "sin precedentes" para que la universidad se libere de las limitaciones presupuestarias que la han restringido en el pasado. *Ídem.* El "capitalismo académico" se señaló en *supra,* 108.
[472] *Ibíd.,* 40.

los aspectos económicos, administrativos y tecnológicos, en busca de una educación superior de "calidad" de cara al siglo XXI.

Por otro lado, no se debe esconder que en las temáticas de la conferencia asomaría la preocupación ética.[474] Se trataría de la cuestión de la "humanización" de la educación en "una sociedad regida por la tecnología".[475] Respecto a esto se plantearían cuestiones como las siguientes:

> ¿Cómo podría la universidad fortalecer la formación ética y human en una sociedad donde prevalece el dinero? ¿Será necesario superar la universidad profesionalizante heredera de las corrientes pragmáticas de la educación superior?[476]

Ahora bien, al final de la conferencia, en sus conclusiones, se dejará ver el énfasis en los aspectos pragmáticos de la educación superior "para el siglo XXI". Es cierto que no quedaría del todo claro cuál sería la misión de la universidad en el escenario de la "sociedad del conocimiento";[477] sin embargo, sí quedaría claro la importancia de la problemática financiera que esta debe enfrentar; la necesidad de "mecanismos permanentes, eficientes y eficaces para el control, la auditoria y la evaluación de las universidades[478] (en vistas del crecimiento de las universidades privadas); la Administración Estratégica como "opción viable" para las universidades; la necesidad de crear mecanismos que permitan aprovechar los vínculos con los sectores productivos – con el fin de contribuir al desarrollo económico y la consecución de recursos propios – por parte de las universidades, sin ir en detrimento de su misión histórica; la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y comunicación en educación superior; y la "calidad" como clave del éxito de las "universidades del futuro"[479].

Se trata en definitiva, de una forma de comprensión de la educación (superior) que tiende, cada vez más, a ver en esta un "producto" puesto al alcance del "mejor postor"; un medio para ser cada vez más "competitivo" (en el "mercado laboral"); el lugar para dirigir el "progreso" (económico) de las naciones. En tal comprensión de la educación, se deja ver que las preocupaciones y respuestas sobre ellas son, últimamente, de tipo pragmáticas: se pone el énfasis en los "resultados" de la "acción pertinente" para el logro de la "educación de calidad".

En resumen: Se puede afirmar entonces, con todo lo expuesto hasta aquí respecto a la globalización y la importancia de la religión y educación en ella, que en la actualidad la realidad que se impone de manera dominante sobre los individuos, grupos y naciones, es una de tipo instrumental. Lo último se hace manifiesto en tanto la realidad de la globalización neoliberal se presenta como "hecho innegable" e "indiscutible", que se impone por sí mismo (esto, como se vio, aún en referencia a la religión).

---

[473] *Ídem*, 40.
[474] Cf. *Ibíd.*, 41.
[475] *Ídem.*
[476] *Ibíd.*, 42.
[477] *Ibíd.*, 48.
[478] *Ídem.*

Ahora bien, la tendencia dominante, instrumental, de la realidad, en la globalización neoliberal y neocolonial actual, se deja ver precisamente en el uso que se hace de la religión y la educación con fines "democráticos", "razonables" y "progresistas". Se imponen los fines y los medios para alcanzar el tipo de "religiosidad" (en su forma plural) que se necesita en la realidad actual globalizada; se utiliza la educación como medio de "desarrollo" y "progreso social" y la religión como medio de "pacificación" al servicio de la globalización.

Finalmente, entonces, se impone un tipo de realidad ("pragmático-instrumental") que, debido a la centralidad de lo económico-financiero y tecnológico en ella, es funcional al actual proceso de globalización neoliberal. Ella se impone como la única por excelencia y como el medio para alcanzar el "bienestar" de todos. Cualquier otro fundamento de realidad pierde importancia y legitimidad, en la medida en que se aleje de aquella única "realidad" (instrumental) posible. Desaparecen, entonces, la mayor de todas las realidades: la de los y las "tristes más tristes" (¿entristecidos?) del planeta, en su experiencia profunda de lo divino y humano.

Es, pues, en este "ambiente social", "educativo" y "teológico" en el que se sitúa la pregunta por los aportes y limitaciones de la concepción de la realidad, en la perspectiva de Kinsler. Se trataría ahora, entonces, de ver si ella, y cómo, contribuye al conocimiento teológico liberador, y en este "contexto". Refirámonos, entonces, a ello.

3.2 Aportes y limitaciones de la realidad en Kinsler

La tendencia (social, educativa y "teológica") dominante actual, entonces, nos presenta una realidad "instrumental" – y, al mismo tiempo, paradójicamente, metafísica. Toda forma de educación teológica, en la actualidad, se encuentra en medio de esta "realidad dominante"; está influida y condicionada, si no determinada por ella. Dicha "realidad" parecería estar en sintonía con la concepción pragmática de la realidad del autor, por lo cual, cabe preguntarse: ¿cómo contribuye el pragmatismo de Kinsler a un conocimiento teológico liberador, hoy? Esto lo abordaremos brevemente en toda esta sección.

Mientras tanto, podría pensarse que si la realidad, como la comprende nuestro autor, contribuye al conocimiento teológico liberador, ella debe ser tenida en "alta estima": valorada

[479] Sobre esto último ver *Ibíd.*, 50.

positivamente y aceptada sin condiciones;[480] de lo contrario debe ser tenida por negativa y rechazada. Sin embargo, nuestra comprensión de ella, encuentra elementos positivos y negativos que contribuyen a aquel tipo de conocimiento.

3.2.1 Aportes: aspectos positivos[481]

Ya nos hemos referido, en el capítulo anterior, al hecho de que para Ross Kinsler la educación teológica debe ser hecha desde la realidad de los estudiantes, desde los sufrimientos humanos como realidades desde los cuales la iglesia debe encontrar su naturaleza.[482]

También mostramos que su comprensión de la realidad, en definitiva, es una de tipo pragmático-instrumental.[483] Y ello tiene que ver con el hecho de que Ross Kinsler está concernido en último término con el tema de la misión, con la realización misma de esta. Es decir, la "misión de la iglesia" ("misión de Dios"), es lo prioritario para el autor – y, por ello, no importan tanto las definiciones sobre ella, sino su realización.[484]

El llamado a la "misión" le viene a Kinsler de dos fuentes: el texto bíblico y las situaciones históricas humanas. Estos dos elementos se "integran" en la perspectiva teológica del autor a fin de no dogmatizar o espiritualizar la fe – y con ello la misión de la iglesia – y, al mismo tiempo, para legitimar, fundamentar y motivar dicha misión. Es de tal modo que Kinsler cree conseguir una perspectiva integral de la misión.

---

[480] Distinguimos los términos "positivamente" de "positivistamente", en tanto el último estaría referido a la filosofía positivista de la ciencia.
[481] En esta sección y la siguiente, nosotros asumimos como dadas y expuestas las complicaciones o problemáticas señaladas en el capítulo 2, a propósito de su "dimensión teológica". Así, que nuestra exposición, aquí, las presupone. Sobre la dimensión teológica y aquellas problemáticas cf. *Supra,* 68 – 83.
[482] Por ejemplo, ver en *supra,* 49 – 50.
[483] Véase el capítulo 2 de la presente investigación.
[484] Cf. Ross Kinsler, "Mission by the People", 229 – 230.

Ahora bien, el llamado a la misión es urgente, según el autor, y por ello aún la educación teológica – que en la ETE, en un primer momento, se entendió como "formación ministerial" al servicio del crecimiento (cuantitativo) de la iglesia, pero luego, como "formación ministerial" al "servicio del Reino de Dios"[485] – debe comprometerse con ella; por eso es que para Kinsler la educación teológica se entiende como "cambio o transformación humana de acuerdo a la voluntad o el reino de Dios, según criterios bíblicos, bajo la dirección del Espíritu Santo".[486] De modo tal, que la teología de la educación teológica en la ETE, en Kinsler, viene a ser aquella "teología de la misión" ("cristiana") que señalamos en el capítulo anterior[487] – la cual se concibe pragmáticamente.[488]

Se puede afirmar, además, que la teología de la educación teológica – y por ende el conocimiento teológico propiamente dicho – como se manifiesta en Kinsler, es una comprometida ("cristianamente") en su origen y final. Esto significa que ella, desde el inicio, se configura por y plantea para, un fin: lograr esa "transformación humana de acuerdo a la voluntad de Dios";[489] y por eso, ella se "arriesga" en la consecución de aquel fin, sin profundizar o detenerse, ampliamente, en consideraciones teóricas.

Ahora bien, por cuanto lo que se pretende, con urgencia, es realizar la misión, la teología solamente "echa manos" de unos conceptos – algunos de ellos contradictorios – que le ayuden a conseguir el fin deseado; a ser operativa.[490] Es, así, una

---

[485] Véase nota 77 en, *supra* 21.
[486] Cf. Ross Kinsler, "Educación Teológica Popular", 14.
[487] En *supra*, 58 – 83.
[488] Con todo lo problemático que ella contiene, tal y como se señaló en *supra*, 79 – 82.
[489] Esta teología afirma que responde a un "llamado", así que, cuando afirmamos que esta perspectiva teológica se plantea en el origen, su fin, estamos refiriéndonos a aquel "llamado".
[490] Pensamos, por ejemplo, en el "criterio autoritativo" de esta perspectiva teológica, que parece contradecirse con lo "dinámico, plural y contingente" de su concepto de realidad. Tal

"teología operativa", que tiene su momento de verdad en el momento en que se logra el fin.

Eso hay que valorarlo, en un primer momento y por un instante, como algo positivo. ¿En que sentido? Pues bien, en cualquier perspectiva teológica, en el conocimiento teológico en sí, es importante hacerse conscientes de los propios fines e implicaciones teórico-prácticos; y, más aún, buscar que nuestro conocimiento cumpla una función social explícita. El conocimiento, de cualquier tipo que sea, nunca escapará no solo a los presupuestos que condicionan aquel, sino que, además, siempre "rendirá servicio" a alguien o algo – aunque no se haga conscientemente.

El "trabajo teórico", sea teológico o de otro tipo, no responde a cuestiones o temas "desinteresados" y por lo tanto no debe, en el caso de la teología (el conocimiento teológico) huir de las problemáticas de la fe, la iglesia, la sociedad. Respecto a esto Hans de Wit ha afirmado, por ejemplo, en relación al tema de la relevancia o pertinencia de la exégesis, que:

> La primera y primordial tarea de la o el exegeta es proveer conocimiento (nuevo) sobre los textos antiguos del A.T. y N.T. La práctica que el o la exegeta realiza para obtener resultados es sobre todo científica. Allí rigen criterios como coherencia, consistencia y continuidad con la ciencia establecida. Es lo que hace controlable y repetible el resultado de su exégesis…Por lo tanto, el término exégesis liberadora puede referirse solamente a un posible resultado obtenido, no al método mismo.[491]

Y, más adelante, en ese mismo lugar, nos dice:

> desde el punto de vista científico no existe ley que obligue a la o el exegeta a trabajar en temas que interesarán a la iglesia o la

---

contradicción se "soluciona" si comprendemos que en Kinsler, en tanto la realidad es definida pragmática e instrumentalmente, lo que interesa para el propósito misionero simplemente son "conceptos útiles". Al respecto ver el capítulo 2 en *supra,* 68 – 82.

[491] En Hans de Wit. *En la dispersión el texto es patria.* Introducción a la hermenéutica clásica, moderna y posmoderna. San José, UBL, 2002, 303.

comunidad de fe. El quehacer científico tiene su propia dinámica, su propio desarrollo y genera temáticas propias.[492]

De Wit, según las citas arribas, separa el trabajo teórico de sus funciones sociales y prácticas. Al respecto nos parece vigente lo que, por su parte, ya Horkheimer señaló en referencia a que aún el trabajo teórico "tradicional", sin ser consciente de ello, responde a necesidades y cuestiones sociales que le vienen al científico de una época determinada, y de un lugar determinado en la "división social del trabajo". Así lo afirmaba ya desde la década de los 60's:

> La idea tradicional de teoría es abstraída del cultivo de la ciencia tal como se cumple dentro de la división del trabajo en una etapa dada. Corresponde a la actividad del científico tal como se lleva a cabo en la sociedad junto con todas las otras actividades, sin que se perciba directamente la relación entre las actividades aisladas. De ahí que en esa idea no aparezca la función social real de la ciencia, ni lo que significa la teoría en la existencia humana, sino solo lo que ella es en esa esfera, separada, dentro de la cual se la produce en ciertas condiciones históricas. Pero, en realidad, la vida de la sociedad resulta del trabajo conjunto de las distintas ramas de la producción, y si la división del trabajo en el modo de producción capitalista funciona mal, sus ramas, incluida la ciencia, no deben ser vistas como autónomas o independientes. Son aspectos particulares del modo como la sociedad se enfrenta con la naturaleza y se mantiene en su forma dada. Son momentos del proceso social de producción, aun cuando ellas mismas sean poco o nada productivas en el verdadero sentido. Ni la estructura de la producción, dividida en industrial y agraria, ni la separación entre las llamadas funciones directivas y las ejecutivas, entre los servicios y los trabajos, las ocupaciones manuales y las intelectuales, son situaciones eternas o naturales; ellas proceden, por el contrario, del modo de producción en determinadas formas de sociedad.[493]

Y, en otra parte, en la misma obra, nos dice:

> Para el pensamiento teórico corriente, tal como lo hemos expuesto, tanto la génesis de las circunstancias dadas, como también la aplicación práctica de los sistemas de conceptos con que se las aprehende, y por consiguiente su papel en la praxis, son considerados exteriores.[494]

Lo anterior, pues, es válido para el conocimiento teológico. Por eso debemos valorar como positiva, solo en un primer momento, la "teología operativa" de Kinsler, en tanto teología

---

[492] *Ibíd.*, 304.
[493] En Max Horkheimer, *Teoría Crítica*, 231.
[494] *Ibíd.*, 241.

"comprometida".[495] Tal "carácter operativo" le es "connatural" a la concepción pragmática de la realidad de Kinsler.

Ahora bien, en el mundo de hoy, donde el instrumentalismo es la "moda" del momento – es la tendencia dominante de la ciencia, la sociedad y la razón – no sería conveniente para el conocimiento teológico mantenerse en la mera reflexión, si lo que se quiere, como lo pretendía Kinsler, es la transformación de acuerdo a la "voluntad de Dios". De esto diremos más en la siguiente sección.

Se debe afirmar, mientras tanto, en el sentido arriba brindado, que el pragmatismo de Kinsler tiene un momento de "validez" y, en ese sentido, algo que aportar al conocimiento teológico. Es como un tipo de "conciencia" que le recuerda a la reflexión teológica la necesidad de no quedarse en la mera abstracción.[496] Sin embargo, en el mismo instante que afirmamos como aporte esta "operatividad teológica", es cuando encontramos sus limitaciones.

3.2.2 Limitaciones: Aspectos negativos

La concepción de la realidad de Kinsler tiene ciertas limitaciones que deben ser superadas en un "conocimiento teológico liberador". Esto está relacionado, en principio, con ese carácter operativo y comprometido que adquiere su teología.

La teología de Kinsler, en tanto "teología de la misión", es una que se "arriesga" por el fin urgente perseguido – el cual es puesto de antemano. Ese "arriesgarse" es uno comprometido o

[495] Reconocer la "función social" de la teoría, no implica desmérito absoluto alguno por ella, en su momento formal. Por ello no debemos, en sentido contrario, pensar en una "función social" del pensamiento y, para nuestro caso, del conocimiento teológico, sin aquel momento. La advertencia de Hans de Wit, siempre en el ámbito exegético, en relación con esto, nos parece importante y "aplicable": "El exclusivo énfasis en el aspecto de la *relevancia* – frecuente en América Latina – puede llevar, a mediano o largo plazo, a una gran pobreza teórica, falta de desarrollo, repetición superficial de *slogans*. Puede llevar nuevamente a aquella dependencia – de Europa por ejemplo, o de Estados Unidos – que tan ansiosamente se quiso romper". En Hans de Wit, *En la dispersión*, 305.

hecho con compromiso (“cristiano”). Este, como se señaló anteriormente, tiene un momento de validez, un instante positivo; sin embargo, en ese mismo instante tiene su peligro respecto a la “misión” misma “en el “horizonte del Reino de Dios” – con todo lo que ella implica en términos de ética y convivencia humana –, porque al “arriesgarse” se arriesga, por derivación o consecuencia, demasiado: desaparece la consciencia alguna de “límite”, del hasta dónde debe llevarse aquel “riesgo”, en tanto desaparecen los criterios de verdad para ello; y por esto, y tomando en consideración nuestro momento actual, podría estarse comprometido con una “aventura totalitaria” de tipo “teológico” – o si se prefiere, “expansionismo misionero” –, lo cual estaría, de algún modo, en consonancia con las tendencias totalitarias del “ambiente actual”.

Ahora bien, esa “limitación” (aspecto negativo) que se observa en la perspectiva teológica del autor, producto de su concepto de la realidad, no es la única, su perspectiva tiene más dificultades que debe superar. Antes de referirnos a ello, cabe recordar de nuevo que la realidad de Kinsler es una pragmática e instrumental: La realidad consiste en la experiencia; ella es una construcción humana siempre provisional que tiene función instrumental (“llamado a la acción”), que se desarrolla en el intercambio de los sujetos con su medio ambiente social.

En términos epistemológicos, en la concepción de nuestro autor la realidad como tal no existe, es una construcción humana orientada por fines. Eso lo hemos dicho en el párrafo anterior. Tal concepción, de tal modo, intenta alejarse del concepto de “realidad en sí”, que es característico de un cierto idealismo y

[496] Esto, en su modo muy particular, ya lo hizo la teología de la liberación de Gutiérrez.

una cierta metafísica.[497] En Kinsler, lo que parece existir son conceptos útiles para conseguir fines o propósitos "pre-establecidos" – en él, estos fines, como se ha dicho, le vienen de la misión. Y los conceptos utilizados de tal modo tendrán solamente resultados probables, como criterios de valor. Esto también ya lo dijimos anteriormente.

La dificultad se le presenta al conocimiento teológico, a la teología (y aún a la ética-teológica), cuando se piensa en la realidad de Dios mismo. Éste, desde la perspectiva de la realidad de Kinsler, se convertiría finalmente, también, en un constructo humano que tiene función instrumental, que se desarrolla en la interacción social. Se deduciría de aquí que la verdad, de este Dios y del conocimiento teológico – y lo mismo habría que decir del ser humano en su "realidad –, no existe en sí misma, sino solo como consecuencia de haber cumplido su "función instrumental".

Contradictoriamente, la "teología de la misión" de Kinsler – que es al mismo tiempo su "teología de la educación teológica" – en su búsqueda de "operatividad", en su "comprometerse" ("cristianamente"), hace un llamado en nombre de "la voluntad de Dios", de "su reino". Pero, consecuencia de la realidad pragmática que sustenta dicha perspectiva teológica, ya no se puede confiar en dicha misión porque ella no tienen ninguna verdad "en sí misma"; ella se vuelve, una vez más, sospechosa, pese a cualquier buena intención que tenga.

Esto se dificulta aún más, si la concepción de la realidad de Kinsler se "aplica" o sirve de base a una "perspectiva teológica liberadora". La realidad del "Dios liberador", el "conocimiento

[497] Leo Kofler presenta un interesante análisis de las limitaciones de aquel idealismo, al cual llama "idealismo subjetivo", frente a la permanencia de "la cosa en sí" de la realidad. Su análisis resume muy bien el debate y las posiciones representativas de aquel idealismo. El concepto de "idealismo objetivo", sería el que mejor describe la realidad, según se deduce de este autor. Cf. Leo Kofler, *Historia y dialéctica*, 13 – 32.

teológico liberador" no tienen ninguna "verdad en sí misma", y ello pone en el lente de la sospecha a la misma "teología liberadora"; pero aún más, a cualquier esfuerzo educativo-teológico que se perciba a sí mismo como liberador; y a cualquier demanda de "justicia" en nombre del "Dios de la vida".

La tendencia en el "contexto actual" concibe y apunta hacia una realidad instrumental y totalitaria, de manera dominante. Una perspectiva teológica liberadora, hoy, debe hacer crítica de tal tendencia y concepción. El pragmatismo de Kinsler tiene elementos positivos que nos recuerdan la necesidad de la "acción" – que hay que potenciar – pero también elementos negativos que pudieran corresponderse con dicha realidad dominante, que deben ser revisados. Es necesario apuntar a una realidad que haga uso de o que no descuide los aportes de Kinsler y que prevenga las limitaciones del autor para el conocimiento teológico liberador. ¿Cómo conseguir eso? Brindemos algunas pistas.

3.3 Pistas epistemológicas a potenciar y prevenir en el conocimiento teológico liberador

El conocimiento teológico liberador, el conocimiento del "Dios de la vida", debe potenciar y prevenir los aportes y riesgos (limitaciones), respectivamente, de la perspectiva de la realidad de Kinsler. ¿Cómo, pues, pensar la realidad del Dios liberador? ¿Cómo pensar una realidad adecuada al conocimiento teológico liberador? ¿Cuál debería ser la teología de la educación teológica, hoy?

Algunas pistas queremos dar en dirección a dar respuestas a esas cuestiones levantadas. Aquí las señalaremos a manera de

pistas o puntos que deberán ser desarrollados en un momento posterior, en otro lugar. Estos son:

1. **En dirección a la acción**: La teología liberadora, el conocimiento teológico liberador, debe insistir en su "función social", como momento crítico de lo establecido. Dentro de su crítica, conceptos tales como Dios, la fe y demás, deberán ser reflexionados y puestos bajo este lente crítico. El punto de partida de tal "conocimiento crítico" debería ser la realidad de "los tristes más tristes del mundo" (entristecidos) en tanto "experiencia de dolor total".
2. **En dirección a la teoría:** Pero también, el "conocimiento teológico liberador" no puede hacer a un lado su momento teorizante – el cual está relacionado dialécticamente con la práctica. Esto ayudará a que la reflexión teológica no se detenga en su "momento práctico"; y que se enriquezca más la reflexión. Esto nos evitaría, como ya nos lo recordaba Hans de Wit, la dependencia teológico-teórica de la cual se ha querido liberar una teología "hecha desde Latinoamérica".[498]
3. **Renuncia al dogmatismo**: En relación con el punto 1, pensamos que un "conocimiento teológico liberador" debe renunciar a su justificación mediante el "criterio autoritativo" sostenido tradicionalmente, si quiere ser siempre uno "adecuado" a los tiempos y la "realidad".
4. **Experiencia del misterio**:
   4.1 Sin embargo, la teología liberadora no debería dejar de insistir en Dios como "lo absoluto". Esto no con intenciones de aceptar acríticamente aquel "absoluto" o determinar su realidad e imponerla. Lo contrario es cierto: en tanto aquel es el (único) absoluto, y, en tanto somos seres finitos e inacabados, pensar aquel es una tarea ardua y de nunca acabar, si se quiere "descubrir" ese absoluto. Este descubrimiento, por supuesto, siempre se nos escapará de las manos. Así que el absoluto siempre será un

[498] En Hans de Wit, *En la dispersión el texto es patria,* 305.

"misterio": divino y humano a la vez, en tanto ambas realidades no se agotan en la experiencia. (Sobrino)

4.2 El conocimiento teológico liberador, pues, tiene un momento crítico, otro de confianza y uno más de misterio. En tanto "conocimiento producido", este tiene una confianza en su momento discursivo. Sin embargo, en tanto intento de acercamiento a la "realidad absoluta" el conocimiento teológico es incompleto porque trata del misterio inagotable; pero misterio que espera "ser descubierto".

4.3 Dios, como lo absoluto, y el ser humano, ambos misterios de lo real, se les "conoce" a través de la experiencia. No en una experiencia meramente racional subjetivante o meramente emotiva y singular. A Dios y al ser humano, se le conoce a través la experiencia "comunicativa" (Habermas); en el lenguaje.

4.4 Pero al "lenguaje" le antecede la historia y la lucha por la sobrevivencia (material) como condición de posibilidad (Kofler). De modo tal que, el conocimiento liberador sobre Dios (conocimiento y lenguaje teológico), debe considerar el aspecto material y formal de la realidad, desde la experiencia histórica comunicativa: la "trascendencia desde el más acá" (Habermas[499]).[500]

En conclusión, el conocimiento teológico liberador, como lenguaje del "Dios liberador" – misterio que quiere ser descubierto pero que nunca se agota – se convierte en el misterio de lo absoluto, de la "trascendencia desde el más acá" de la realidad (comunicativa) total, anticipada en el "dolor total" de los "entristecidos".

---

[499] Sobre este concepto, cf. Jürgen Habermas, "Trascendencia desde adentro, trascendencia hacia el más acá", en Eduarto Mendieta (Edr.). *Jürgen Habermas. Israel o Atenas: Ensayos sobre religión, teología y racionalidad.* Trotta, Madrid, 2001, 89 – 106.

[500] Hay que ser claros en decir que en Kinsler, el fundamento último de la realidad – según lo señalamos en nuestro capítulo 2 – descansa en la conciencia. El lenguaje, en su perspectiva, en el período en estudio, no es tema de importancia en él.

De este modo finalizamos nuestra exposición del presente capítulo. Aquí nos referimos a los aportes y limitaciones del concepto de realidad de Kinsler. Esto lo hicimos, situando los mismos en relación al "ambiente actual" y una cierta forma de comprensión de la realidad que intenta potenciar y prevenir los aportes y limitaciones del autor en su concepción de la realidad.

CONCLUSIÓN

A lo largo de toda esta investigación nos propusimos encontrar el concepto de realidad que se "esconde" detrás del modelo de educación teológica por extensión de Ross Kinsler y ver su aporte (y limite) actual para una educación teológica liberadora. Para ello se hizo análisis de este concepto en las dimensiones "social", "teológica" y "pedagógica" de dicho modelo, en su significado epistemológico.

Pero no era posible hacer nuestro análisis y lograr nuestro cometido sin "conocer" o "comprender" la propuesta de educación teológica de Kinsler. Y no era posible tal conocimiento o comprensión si no se situaba dicha propuesta en su respectivo "contexto". Por ello, en nuestro primer capítulo se realizó una caracterización del modelo en cuestión. Tal caracterización (o si se prefiere "descripción"), se llevó a cabo teniendo a "la vista" el "ambiente" (teológico, pedagógico y social) existente en el momento histórico en que se originó dicho modelo. En otras palabras, en el primer capítulo se caracterizó no sólo el modelo de Kinsler, sino, además, el "contexto socio-histórico" en el que se originó el mismo, a manera de esbozo. Hay que enfatizarlo: caracterizar dicho "contexto" fue útil y necesario para comprender mejor el modelo educativo del autor. Juntos, contexto y modelo, en esa su caracterización dialéctica, nos permitió tener un primer nivel de comprensión sobre dicha modalidad educativa, o bien, una comprensión general de la misma.

Una vez que logramos una "comprensión panorámica" del modelo – en su respectivo contexto – indagamos en un nivel o escalón más hondo en la búsqueda por alcanzar nuestro objetivo. Es así que en el capítulo 2 nos centramos en el concepto de realidad del autor, en su modelo de ETE. Aquí, pusimos atención a las referencias a la realidad que hace Kinsler en las publicaciones de éste referidas a la ETE, en primera instancia; pero, más aún, atendimos a la realidad tal y como se nos manifestó en las dimensiones teológica, pedagógica y social del modelo. Estas se nos presentaron dinámicas, plurales e integrales, pero también problemáticas. Descubrimos que su concepto de realidad, en su significado epistémico, es uno de naturaleza

pragmática e instrumental. Esto quiere decir que la realidad para el autor no es más que un constructo de la experiencia que se guía por propósitos o fines preestablecidos – los cuales le vienen al autor de la "urgencia por realizar la misión".

Develado el concepto de realidad de Kinsler, "oculto" en su propuesta de ETE, el siguiente paso (capítulo 3) consistió en ver cómo este concepto aportaba (o dificultaba) a una educación teológica liberadora en la actualidad. Sin embargo, para lograr tal propósito, nos fue necesario limitarnos: los aportes y limitaciones del concepto del autor se vieron pero respecto a la "epistemología teológica" de la educación teológica liberadora (el "conocimiento teológico liberador") y no a todos los aspectos de esta; también, puesto que se consideraron dichos aportes y limitaciones para el "momento actual" de la educación teológica, fue necesario, entonces, esbozar ese "momento", el "nuevo ambiente" o "contexto actual" en que se sitúa toda educación teológica hoy por hoy – "ambiente" ("teológico", "pedagógico" y "social") que se caracteriza por una tendencia dominante de corte instrumental, aunque con un momento metafísico implicado.

Efectuado nuestro esbozo, mostramos que el principal aporte que brinda la concepción de la realidad, tal y como la comprende Kinsler, al "conocimiento teológico liberador", se da en el elemento de compromiso de su "perspectiva teológica de la misión" – la cual es su "teología de la educación teológica". Esto porque, según sostuvimos, no hay conocimiento de ningún tipo que no tenga una "función social" o que no "rinda servicio" a alguien o algo. Por otro lado, en el mismo instante en que se afirma como aporte el "momento operativo" o "comprometido" de su concepción, aparece su limitación: en la urgencia por "realizar el compromiso" se arriesgan todos los criterios de verdad que legitiman cualquier apelación al "Dios de la vida" o a la justicia misma. El conocimiento teológico liberador pierde así su sentido.

Por último, en este mismo capítulo (3), brindamos algunas "pistas epistemológicas" a fin de potenciar el aporte que nos hace Kinsler al "conocimiento teológico liberador", pero también a fin de prevenirnos de las

limitaciones de su concepción. Estas pistas se refieren al momento praxico (función social) de toda teoría; a la importancia de la teoría misma; a la necesidad de renuncia del dogmatismo; y a la experiencia del misterio divino-humano.

En definitiva, entonces, luego de realizada toda nuestra investigación, se puede afirmar que la concepción de Kinsler de la realidad tiene una naturaleza pragmática-instrumental; que ella sí aporta un elemento positivo al conocimiento teológico liberador actual, en su "llamado de atención pragmático"; aunque también tiene una limitación que hay que evitar a toda costa en este tipo de conocimiento: el mismo pragmatismo en su instrumentalización.

Ahora bien, nuestra investigación no agota todo el pensamiento de Kinsler. Nosotros solamente nos enfocamos en su concepto de la realidad y el aporte de este a la ET actual, a partir de las publicaciones del autor de un determinado período. Sería interesante, sí, plantearse alguna investigación que analice la "ética teológica" contenida en el pensamiento del autor, en una época específica; más aún, sería interesante hacer comparación de la "ética teológica" del pensamiento del autor de diferentes momentos históricos, y así ver los desarrollos, giros o retrocesos – si los hay – en la perspectiva ético-teológica de Kinsler; y ver cómo todo ello está influido, condicionado o no por su concepto de la realidad.

También sería interesante hacer un análisis de sus escritos en perspectiva antropológico-teológica. Es decir, ir a profundidad en la cuestión de su comprensión de "ser humano" (el "sujeto") y la relación de este con "Dios", en su modelo de ETE. Esto permitiría tematizar y comprender, en el desarrollo de modelos educación teológica, las ventajas y desventajas de su concepción de "ser humano", a fin de potenciarlas o superarlas.

Aún es posible un punto interesante que podría desarrollarse. Partiendo de los aportes y límites de la realidad de Kinsler, brindados en esta investigación, podría irse "más allá" de la concepción del autor en la teorización sistemática

de una "epistemología teológica" para una educación teológica liberadora actual que parta de "la realidad".

Ponemos aquí, entonces, punto y final a nuestra exposición.

APENDICE

"ENTREVISTA"

PREGUNTAS:

1. ¿Podría describir y resumir en unas cuantas líneas cómo entendía usted la ETE en aquella época (años 60 – 80´s)?
2. ¿Qué importancia jugó la realidad para su perspectiva de la ETE? ¿Qué sentido, significado y lugar le asignó a esta en su modelo?
3. Usted habla – en diferentes publicaciones del período en estudio – de que la educación teológica debe ser contextual. ¿Cómo entendía lo contextual en aquel momento?
4. ¿Cuál era el límite de lo contextual y dónde comenzaba lo global en su perspectiva de entonces?
5. ¿Hay un "universal" o "global" en dicha perspectiva?
6. ¿Cómo llegó a la convicción y conocimiento respecto a su percepción del cómo se aprende/aprehende la realidad (sociología del conocimiento)?
7. ¿Qué relación tiene el conocimiento con la realidad, tal y como usted la concibe? ¿Qué es conocimiento o conocer para usted?
8. ¿Cree que la realidad, tal y como la concebía en aquella época, corresponda a su interpretación actual de la misma? Si no, ¿en qué difieren? ¿por qué y cómo?
9. ¿Hay algún autor o autores en específico que le influyen en su concepto de realidad y su forma de entender el conocimiento?
10. ¿Podríamos decir que el tema de la "misión" jugó un papel importante en su perspectiva de la ETE? ¿Cómo entendió el concepto antes y cómo ahora?
11. ¿Cómo era el ambiente socio-religioso y educativo en el que se originó su propuesta de ETE?
12. ¿cuál fue en su opinión la influencia de la TLL en su propuesta de ETE?
13. ¿Qué papel jugó la descentralización de la educación en la preparación del liderazgo para la iglesia latinoamericana y caribeña?
14. ¿Cómo se relacionó la metodología educativa de la ETE con la conversión pedagógica?
15. ¿Cuáles piensa que fueron las principales categorías, presupuestos o fundamentos bíblico-teológicos y pastorales de su propuesta de ETE de aquel período?
16. ¿Cómo vislumbra en su opinión el contexto o marco de referencia actual de la educación teológica?
17. ¿Cómo contempla la educación teológica hoy la realidad de los y las empobrecidos e inferiorizados del planeta: experiencias definidas desde realidades límites?
18. ¿Cuál es su opinión sobre la vigencia de la ETE utilizando medios como la Educación virtual?

BIBLIOGRAFÍA

Obras de consulta

Ferrater Mora, José. *Diccionario de Filosofía* (Tomo II). Barcelona, Ariel, 1994.

McKim, Donald K. *Westminster Dictionary of Theological Terms*. Lousville, Westminster John Knox Press, 1996.

Libros

Adorno, Theodor W. *Epistemología y Ciencias Sociales*. Madrid, Cátedra, 2001.

Alonso, Aurelio (Comp.). *América Latina y el Caribe: territorios religiosos y desafíos para el diálogo*. Buenos Aires, CLACSO, 2008.

Alves, Rubem. *¿Opio o liberación?*. Salamanca, Sígueme, 1973.

Ames, Rolando (et al.). *Gustavo Gutiérrez. Textos esenciales. Acordarse de los pobres*. Lima, Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2003.

Batista Libânio, João. *Teología de la Liberación. Guía didáctica para su estudio*. Santander, Sal Terrae, 1989.

Berger, Peter y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.

Bernal, Cesar Agusto. *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. 2ª. ed. Pearson Educación. México D.F., 2006.

Bernardo Calvo, Joaquín (comp.) *Congreso internacional de Epistemología y Educación*. San José, CR., EUNED, 1994.

Beuchot, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. 4ª. Ed. México D.F., ITACA, 2009.

Boff, Leonardo. *Jesucristo el liberador. Ensayo de Cristología crítica para nuestro tiempo*. Santander, Salterrae, 1985.

Bowen, James. *Historia de la educación occidental. (Tomo III). El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo: Siglos XVII – XX*. Barcelona, Herder, 1985.

Bromley, Kent. *Learning in Context: The Search for Innovative Patterns in Theological Education*. Theological Education Fund, 1973.

Casalis, Georges. *Protestantismo*. Managua, CIEETS, 1989.

Cascante Gómez, Fernando A. *Toward a relational approach to evaluation of theological education by extensión: An análisis of consistency between ecclesiology and education in two programs*. Doctoral Dissertation, Richmond, Virginia, Presbyterian School of Christian Education, 1992.

Czinkota, Michael R. e Ilkka A. Ronkainen. *Marketing Internacional*, 4a. Edición. México D.F, McGraw-Hill Interamericana, 1996.

Cook, Guillermo y Ross Kinsler. *Nuevos Caminos en la Educación Teológica: Educación Teológica no-formal*. San José, CELEP, 1989.

Coreth, Emerich. *Cuestiones fundamentales de Hermenéutica*. Barcelona, Herder, 1972.

Cromptom, Rosemary. *Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales* (Traducido del inglés por María Teresa Casado). Madrid, TECNOS S.A., 1994.

Duque Zuñiga, José (Ed.). *Perfiles teológicos para un nuevo milenio*. San José, Costa Rica, DEI, 2004.

De Avella, Martha (et al.). *Metodología y estrategias de la Educación Superior Abierta y a Distancia*. Quindío, ICFES, 1983.

De Wit, Hans. *En la dispersión el texto es patria*. Introducción a la hermenéutica clásica, moderna y posmoderna. San José, UBL, 2002.

Delius, Christoph, Matthias Gatzemeier, Deniz Sertcan y Kathleen Wünscher. *Historia de la filosofía. Desde la antigüedad hasta nuestros días*. Bonn, Könemann, 2005.

Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Buenos Aires, La Aurora, 1983.

_____. *Teología de la liberación: Un panorama de su desarrollo*. Ciudad de México, Porterillos Editores S.A, de C.V., 1995.

Ellacuría, Ignacio y Jon Sobrino (Eds.) *Mysterium Liberationis. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación* (Tomo I y II). Madrid, Trotta, 1990.

Fabris, Rinaldo. *Jesús de Nazaret. Historia e Interpretación*. Salamanca, Sígueme, 1985.

Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México D.F., Siglo XXI, 1973.

Gebara, Ivone. *Intuiciones ecofeministas. Ensayo para repensar el conocimiento y la religión*. Madrid, Trotta, 2000.

Gibellini, Rosino. *La Teología del siglo XX*. Santander, SAL TERRAE, 1998.

Giddens, Anthony. *La modernidad y el yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península, S.A., 1994.

Gutiérrez, Gustavo. *Teología de la Liberación. Perspectiva*. Salamanca, Sígueme, 1980.

_____. *Hablar de Dios desde el sufrimiento del inocente. Una reflexión sobre el libro de Job*. Salamanca, Sígueme, 1988.

_____. *El Dios de la vida*. Lima, CEP-IBC, 2004.

Hinkelammert, Franz. *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José, DEI, 1995.

Holmberg, Börje. *Educación a Distancia: Situación y Perspectivas*. Buenos Aires, Kapelusz, 1985.

Horkheimer, Max. *Teoría crítica*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1968.

_____. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Sur, 1973.

Kasper, Walter. *Jesús, El Cristo*. Salamanca, Sígueme, 1982.

Kerlinger, Fred N. y Howard B. Lee. *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. 4ª. ed. México D.F., McGraw-Hill/Interamericana, 2002.

Kinsler, Ross. *Love as a motive for mission. An approach to the Biblical Theology of Mision*. Tesis Doctoral, Edinburg, University of Edinburg, 1962.

_____. *The Extensión Movement in Theological Education: A call to the renewal of the ministry*. Pasadena, C.A., William Carrey Libray, 1977.

_____ (Edr.). *Ministry by the People*. Geneva, World Council of Churches, 1983.

_____. *Iglesia, Comunidad y Misión*. San José, SEBILA, 1992.

_____. *Shalom, Salud, Salvación. Pastoral de la Espiritualidad*. San José, SEBILA, 2002.

Kinsler, Ross y James Emery. *Opción por el cambio. Manual de evaluación y planificación para la Educación Teológica por Extensión*. San José, SEBILA, 1992.

Kofler, Leo. *Historia y dialéctica*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1973

Libanio, João Batista. *El arte de formarse*. Salamanca, Sígueme, 2003.

Libanio, João Batista y Alfonso Murad. *Introducción a la teología: perfiles, enfoques, tareas*. México D.F., DABAR, 2000.

Losada, Luz Stella y José Miguel de Angulo. *La epistemología y sus desafíos para el hoy*. La Paz, Bolivia, MAP-Bolivia, 1997.

Marcuse, Herbert. *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona, Planeta de Agostini, 1993.

Marín, Antonio Lucas. *Introducción a la Sociología*. Navarra, EUNSA, 1979.

Mendieta, Eduarto (Edr.). *Jürgen Habermas. ¿Israel o Atenas?: Ensayos sobre religión, teología y racionalidad*. Trotta, Madrid, 2001.

Mo Sung, Jung. *Economía: Tema ausente en la Teología de la Liberación*. San José, C.R., DEI, 1994.

_____. *Sujeto y sociedades complejas: para repensar los horizontes utópicos*. San José, DEI, 2005.

Moltmann, Jürgen. *Experiences in Theology. Ways and Forms of Christian Theology*. Minneapolis, Fortress Press, 2000.

_____. *¿Qué es teología hoy?*. Salamanca, Sígueme, 1992.

Ordoñez Peñalonzo, Jacinto. *Introducción a la pedagogía*. San José, EUNED, 2002.

Pereira, Francisco (Ed.). *La Educación a Distancia en América Latina*. (tomo I). Caracas, Kapelusz, 1987.

Ramos Guerreira, Julio A. *Teología Pastoral*. Madrid, BAC, 1995.

Padilla, René. *Nuevas Alternativas de Educación Teológica*. Buenos Aires, Nueva Creación, 1986.

Pilar Aquino, María. *Nuestro clamor por la vida: teología latinoamericana desde la perspectiva de la mujer*. San José, Costa Rica, DEI, 1992.

Pilar Aquino, María. *Our Cry for life. Femenist Theology From Latin America*. New York, Orbis Book, 1993.

Pannenberg, Wolfhart. *Teoría de la Ciencia y Teología*. Madrid, Libros Europa, 1981.

Preiswerk, Matthias. *Contrato Intercultural. Crisis y refundación de la educación teológica*. Quito, CLAI-Sinodal, 2011.

Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y Educación en América Latina*. México D.F., Nueva Imagen, 1980.

Richard, Pablo. *Fuerza ética y espiritual de la teología de la liberación*. San José, Costa Rica, DEI, 2004.

Ramírez E., José Alonso. *Semiótica y textos didácticos. Análisis de una práctica textual*. Bogotá, Kimpres, 2003.

Riché, Pierre. *La educación en la cristiandad antigua*. Barcelona, Herder, 1983.

Sandin E. y M. Paz. *Investigación cualitativa en educación*. Madrid, Mc Graw-Hill, 2003.

Serrano López, Augusto. *Los caminos de la ciencia: una introducción a la epistemología*. San José, DEI, 1988.

Schüssler Fiorenza, Elisabeth. *Cristología feminista crítica. Jesús, hijo de Miriam, Profeta de la Sabiduría*. Madrid, Trotta, 2000.

Sobrino, Jon. *Jesús en América Latina. Su significado para la fe y la cristología*. Santander, Salterrae, 1982.

Sokal, Alan y Jean Bricmont. *Imposturas intelectuales*. Barcelona, Paidos, 1999.

Streck, Danilo R. *Corrientes pedagógicas. Aproximaciones entre pedagogía y teología*. San José, CELADEC, 1994.

Tamayo Acosta, Juan José (Dir.). *10 palabras clave sobre Globalización*. Estella, Verbo divino, 2002.

_____. *Presente y Futuro de la Teología de la Liberación*. Madrid, San Pablo, 1994.

Tamayo, Juan José y Juan Bosch (Eds.). *Panorama de la teología latinoamericana. Cuando vida y pensamiento son inseparables*. Navarra, EVD, 2001.

Torres Santomé, Jurjo. *El currículo oculto*. Madrid, Morata, 1996.

Trilla Bernet, Jaume (coord..). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Editorial GRAÓ, 2001.

Vargas-Machuca, Antonio. *El Jesús histórico. Un recorrido por la investigación moderna*. Madrid, COMILLAS, 2004

Winter, Ralph D. (Edr.). *Theological Education by extensión*. Pasdena, William Carey Library, 1969.

Wittschier, Sturm-María. *Antropología y teología para una educación cristiana responsable*. Santander, Sal Terrae, 1979.

Artículos

De libros o revistas

Balcomb, Anthony. "El encuentro de cosmovisiones: premoderna, moderna y posmoderna", *Vida y Pensamiento* 1 (2008), 7 – 24.

Dallanegra, Luis. "Hacia un nuevo orden mundial ¿En que desembocara la transición?", *Cristianismo y Sociedad* 139, (1999), 21 – 32.

De Sebastián, Luis. "Neoliberalismo", 53 – 87.En Juan José Tamayo Acosta. *10 palabras claves sobre Globalización*. Navarra, Verbo Divino, 2002.

Estefanía, Joaquín. "El fenómeno de la globalización", 19 – 51. En Juan José Tamayo Acosta (Dir.). *10 palabras clave sobre Globalización*. Estella, Verbo divino, 2002.

Fernández, Jesús y Arturo Arnau, "Sociedad de la información", 89 – 127. En Juan José Tamayo Acosta. *10 palabras claves sobre Globalización*. Navarra, Verbo Divino, 2002.

Girardi, Giulio. "Cultura y Globalización", 129 – 164. En Juan José Tamayo Acosta (Dir.). *10 palabras clave sobre Globalización*. Estella, Verbo divino, 2002.

Gutiérrez, Gustavo. "Situación y tareas de la teología de la liberación" *Páginas* 161 (2000).

Habermas, Jürgen. "Trascendencia desde adentro, trascendencia hacia el más acá", en Eduarto Mendieta (Edr.). *Jürgen Habermas. Israel o Atenas: Ensayos sobre religión, teología y racionalidad*. Trotta, Madrid, 2001.

Martínez, Víctor. "Consideraciones en torno a los métodos, a los sujetos y a los lenguajes en teología", *Teología Xaveriana* 153 (2005), 13 – 28.

Kinsler, Ross. "Kairos en la Educación Teológica", *Vida y Pensamiento* 2, vol. 8 (1988), 16 – 29.

_____. "The Extensión Center: General Orientation", en Ralph D. Winter (Edr.). *Theological Education by extensión*. Pasdena, William Carey Library, 1969, 447 – 474.

_____. "The extensión Center: Specific Instructions", en Ralph D. Winter (Edr.). *Theological Education by extensión*. Pasdena, William Carey Library, 1969, 475 – 500.

_____. "Ministry by the people", *Ministerial Formation* 5 (1979), 3 – 11.

_____. "Educación Teológica Popular: Perspectiva Histórica", *Pastoralia* 16 (1986), 13 – 22.

_____. "Kairos en la educación teológica", *Vida y Pensamiento* 2, vol. 8 (1988),

_____. "Por un mundo donde quepan todos: La formación bíblico-teológica al servicio de la vida", *Vida y Pensamiento* 1, vol. 18 (1998), 16 – 33

_____. "Doing Ministry for a change. Theological Education for the twenty-first century", *Ministerial Formation* 108 (2007), 4 – 13.

May, Roy. "Una respuesta desde la ética", *Vida y Pensamiento* 1 (2008), 25 – 28.

Rebellato, José Luis. "Desafíos de la globalización al pensamiento crítico latinoamericano" en *Cristianismo y Sociedad* 139 (1999), 35 – 48.

Sabio, Roberto. "Tendencias de la Globalización a finales del siglo XX", *Cristianismo y Sociedad* 139 (1999), 9 – 20.

De internet

Ager, Geoff. "Promise and Reality : A Critical Analysis of on Distance Education in the Third World" disponible en http://cade.athabascau.ca/vol2.1/arger.html. Fecha de acceso 11 de septiembre de 2012

Alfeyev, Hilarion. "Theological education in the 21st. Century". Disponible en http://en.hilarion.orthodoxia.org/6_20 Accesado el 27 de Octubre de 2012.

Aristizábal, Alejandra Boni. "Educación para la ciudadanía Global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador", *Revista Española de Educación Comparada*, 17 (2011) 65 – 86. Disponible en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-2011-17-5030&dsID=Documento.pdf Accesado el 12 de diciembre de 2012

Baylor, Dave. "A brief history of Theological Education by Extension", disponible en http://www.forthemultitude.org/2009/09/04/a-brief-history-of-theological-education-by-extension/. Accesado el 27 de marzo de 2010.

Berger, Peter. "Global Pluralism and Religion", *Estudios Públicos* 98 (2005). Disponible en http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1478-9302.2011.00252.x/pdf. Accesado el 20 de Agosto de 2012

Duchrow, Ulrich. "The chalenge of Imperial Globalization to Theological Education: Liberation from Violent, Possessive Individualism, towards life in Relationships", IV International

WOCATI Congress, 31 May – 7 June, 2008, Thessaloniki. Disponible en http://www.oikoumene.org/fileadmin/files/wcc-main/documents/p5/ete/wocati/WOCATI_2008_-_Lecture_of_Prof._Ulrich_Duchrow.pdf. Accesado el 27 de Octubre de 2012

García Arieto, Lorenzo. "Historia de la Educación a Distancia", 15. Disponible en http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=274&Itemid=53 Fecha de acceso: 10 de Septiembre de 2012

Gutiérrez, Gustavo. "Situación y tareas de la teología de la liberación" http://www.memoriayprofesía.com.pe/img_upload/e487e7b1f299edf2060e6ee4b4b8f3b4/ReflexG.Gut.doc. Accesado el 11 de diciembre de 2012

Kelsy, David. "Between Athens and Berlin. The Theological Education Debate", disponible en http://www.religion-online.org/showbook.asp?title=437. Accesado el 27 de Octubre de 2012.

Marín, José. "Globalización, Educación y Diversidad Cultural", 1. Disponible en http://www.fongdcam.org/uploads/docsInteres/interculturalidad/ArticulyDocumentos/GlobaYMulti/Factores%20que%20determinan/glob,%20educ%20y%20div.pdf Accesado el 10 de agosto de 2012.

Mulholland, Keneth. "TEE come of age: a Candid Assesment after two decades". Disponible en http://www.gameo.org/encyclopedia/contents/T539.html. Accesado el 27 de Octubre de 2010.

Rowdon, Harold H. "Theological Education in Historical Perspective", *Vox Evangelica 7* (1971), 75 – 87, disponible en http://www.biblicalstudies.org.uk/ Accesado el 27 de Octubre de 2012

Salas, Flora. "Higher Education Research Project: La visión de seis países desarrollados sobre la educación superior necesaria para el nuevo milenio", *Revista Educación* 29 (2005), 35. Disponible en http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/edu-29-2/edu-29-2-02.pdf. Accesado el 12 de Agosto de 2012.

Otras fuentes

Kriel, Pieter Fredrick. "Producing and Training the leaders the Church needs to fulfil its missionary task", Tesis Doctoral, University of Pretoria, 2009 disponible en http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-09252009-012852/

Blair, Tony. *Stakes in Faith and Globalization*. 21minutos con 40 segs. Video. Disponible en http://faithandglobalization.yale.edu/videolistings#Stakes%20in%20Faith%20and%20Globalization. Accesado el 10 de agosto de 2012

Volf, Miroslav. *Multiple Faith, Common World*. Video. Disponible en http://faithandglobalization.yale.edu/videolistings y http://www.youtube.com/watch?v=HSw-VKmN6kU&feature=player_embedded. Accesado el 10 de agosto de 2012;

_____. *Themes in Faith and Globalization*. Video. Disponible en http://faithandglobalization.yale.edu/videolistings y también en http://www.youtube.com/watch?v=BO0_-zyMJYY&feature=player_embedded. Accesado el 10 de agosto de 2012

_____. *Values that shape the market*. Video. Disponible en http://faithandglobalization.yale.edu/videolistings y también en http://www.youtube.com/watch?v=eT_1bBjRxRc&feature=player_embedded. Accesado el 10 de agosto de 2012.